Yaeko Nakadakari Tsuhako
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

O LIVRO ILUSTRADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

em defesa da educação desenvolvente

CULTURA ACADÊMICA Editora
CAPES

Arquivo de um sequestro jurídico-psiquiátrico: o caso Juvenal

Luciana Brito

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRITO, L. *Arquivo de um sequestro jurídico-psiquiátrico*: o caso Juvenal [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2018, p. 124. Bioética e saúde collection. ISBN: 978-65-5708-297-3. https://doi.org/10.7476/9786557082973.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

O LIVRO ILUSTRADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em defesa da educação desenvolvente

Yaeko Nakadakari Tsuhako
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

Yaeko Nakadakari Tsuhako
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto

O LIVRO ILUSTRADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em defesa da educação desenvolvente

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora
Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Vice-Diretora
Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial
Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília
Graziela Zambão Abdian
Patrícia Unger Raphael Bataglia
Pedro Angelo Pagni
Rodrigo Pelloso Gelamo
Maria do Rosário Longo Mortatti
Jáima Pinheiro Oliveira
Eduardo José Manzini
Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES
Ilustração da capa: Julia Mie Matsuguma e Taisa Iwata
Parecerista: Sandra Aparecida Pires Franco - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina - UEL

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Tsuhako, Yaeko Nakadakari.
T882l O livro ilustrado na formação de professores da educação infantil: em defesa da educação desenvolvente / Yaeko Nakadakari Tsuhako, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.
427 p. : il.
CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-429-5 (Digital)
ISBN 978-65-5954-430-1 (Impresso)
DOI: https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-429-5

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Livros ilustrados. 4. Professores – Formação. I. Girotto, Cynthia Graziella Guizelim Simões Girotto. Título.
CDD 370.71

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:
Associação Brasileira de Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Dedicamos este trabalho
às pessoas que caminham pela marginal, doando-se,
responsabilizando-se e trabalhando com amorosidade
por uma educação humanizadora.

Lista de Siglas

ATP - Atividade de Trabalho Pedagógico

ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPI - Atividade de Trabalho Pedagógico Individual

CEPLLI - Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROLEAO - Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação

SME - Secretaria Municipal de Educação

THC - Teoria Histórico-Cultural

UNESP - Universidade Estadual Paulista

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

Sumário

APRESENTAÇÃO.....11

PREFÁCIO | *Stela Miller*.....13

INTRODUÇÃO.....19

CAPÍTULO 1 | EM DEFESA DO LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....47

1.1 A importância da arte literária na Educação Infantil
1.2 Qual a relação entre o trabalho com o livro ilustrado e as funções psíquicas superiores?
1.3 Formação de bases para a linguagem verbal escrita
1.4 A criança da Educação Infantil: algumas considerações sobre o destinatário da educação
1.5 Palavras e imagens qualificando o psiquismo
1.6 Alfabetização visual: uma necessidade do contexto atual

CAPÍTULO 2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COM A ARTE LITERÁRIA.....107

2.1 Formação de professores e a promoção do desenvolvimento humano
2.2 Planejamento do experimento didático-formativo em arte literária

CAPÍTULO 3 | O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O LIVRO ILUSTRADO E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE?.....243

3.1-Apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência
3.2 O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente
3.3 Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....393

REFERÊNCIAS.....407

SOBRE AS AUTORAS.....425

APRESENTAÇÃO

Este livro foi produzido a partir de tese de doutorado, concluída em 2022, que teve por objetivos: compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor da Educação Infantil; conhecer as especificidades do livro ilustrado; elencar princípios didáticos para o trabalho com o livro ilustrado; refletir sobre a importância da formação para apropriação do conhecimento e para mudanças nas dimensões objetiva e subjetiva dos professores, bem como demonstrar a possibilidade de qualquer pessoa desenvolver a imaginação e a capacidade criadora.

O objeto de análise foi uma formação continuada de professores da Educação Infantil sobre o livro ilustrado, realizada em uma EMEI no horário de ATPC, tornando possível a explicitação e a compreensão do processo de apropriação do conhecimento, resultando em mudanças na dimensão objetiva e subjetiva das professoras. A teoria histórico-cultural e a filosofia da linguagem foram a referência para a realização da análise do objeto de pesquisa.

Ao longo dos capítulos argumentamos em defesa de uma educação desenvolvente; uma educação que permita ao professor o papel de planejar ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança; da importância do livro ilustrado na promoção do desenvolvimento humano; da essencialidade da formação do professor para mudanças

nas práticas e da possibilidade do desenvolvimento da capacidade criadora dos adultos e das crianças por meio da educação.

Procuramos demonstrar a necessidade da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento da consciência e para a superação do sentimento de incapacidade nas professoras - especialmente no que tange à produção autoral, a importância de possibilitar condições materiais e psicológicas para a ocorrência de mudanças nas práticas; a relevância da formação do professor e da professora para que o trabalho com o livro ilustrado torne-se de fato uma atividade desenvolvente para as crianças da Educação Infantil e elucidar que tanto adultos quanto crianças podem desenvolver a capacidade criadora e objetivar-se em suas produções autorais, porém, o desenvolvimento de tal capacidade está vinculada às condições sociais e ao processo educativo.

Esperamos que este livro possa trazer contribuições a todos os professores e professoras da Educação Infantil para o trabalho com o livro ilustrado; que alcancem as condições de planejar sua prática de forma consciente e intencional, promovendo uma educação desenvolvente.

Yaeko e Cyntia

PREFÁCIO

Stela Miller

Refletir sobre a formação de professores, em especial os que trabalham na Educação Infantil, foi a preocupação central da tese de doutoramento intitulada *O livro ilustrado na formação de professores da Educação Infantil: em defesa da educação desenvolvente*, elaborada por Yaeko Tsuhako Nakadakari, cujo conteúdo está sendo agora apresentado neste livro. Passa pela crítica tanto à formação inicial, como continuada desses profissionais cujo processo se dá, grosso modo, de forma precária, não tendo, por essa razão, condições para fornecer-lhes uma base sólida de conhecimentos e capacidades para que sua atuação seja, de fato, transformadora e resulte no desenvolvimento da criança como um sujeito que não só se aproprie dos conteúdos próprios de seu processo de educação, mas também, e principalmente, desenvolvam capacidades que lhes permitam utilizá-los para compreender a sua realidade e nela atuar de forma consciente e crítica.

Os desafios nessa área são muito grandes: há que se considerar, além dos cortes financeiros para a manutenção dos recursos físicos e humanos da rede de escolas públicas, a precariedade cada vez mais acentuada da formação dada no ensino básico e o processo de enxugamento curricular dos cursos de graduação destinados à formação de professores, movido pelo "rebaixamento

https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-429-5.p13-18

da formação teórica e científica no campo das ciências da educação e das ciências pedagógicas" (FREITAS, 2020, p. 100), formação essa que vem sendo substituída pelo trabalho de formuladores de conteúdo prático-utilitário disponibilizado pronto para uso nos manuais de ensino e de aprendizagem providos pelos órgãos oficiais.

Observamos, ao longo dos últimos anos, a instalação, em nosso país, de "iniciativas que anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso com a implementação e retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes", que ocasionam transformações tanto no processo de formação como de atuação de docentes, com consequências nefastas para a formação dos educandos, pois "aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso, afetando profundamente a formação humana integral de nossos jovens e crianças" (FREITAS, 2020, p. 107).

Em posição frontalmente contrária a essa forma de pensar a educação, a autora deste livro propõe a educação que desenvolve o aprendiz – educação desenvolvente ou desenvolvimental -, que o considera como ser humano que se desenvolve por sua atividade, na relação com o outro e com o conteúdo da cultura acumulada histórica e socialmente. E o faz com base na ideia de que o processo de educação e, em especial, o processo de ensino-aprendizagem efetivado nas e pelas escolas determinam o caráter de seu desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988).

Dentro desse enfoque, a formação de professores feita de modo a dar condições adequadas ao exercício profissional adquire relevância, pois da relação entre o professor e a criança e, por

extensão, entre os processos de ensinar e aprender, que estabelecem as bases da ação do aluno sobre os objetos de conhecimento, depende a direção na qual será encaminhada a transformação qualitativa de seu psiquismo, o seu desenvolvimento como pessoa humana, que na relação com outro e com o conteúdo cultural, age, aprende, transforma-se e pode também transformar seu meio.

Nesse contexto, a prática pedagógica, em seu cotidiano, ao trazer para os professores situações nas quais eles se veem diante de novos desafios e problemas, nem sempre totalmente resolvidos com o conteúdo da formação inicial, cria a necessidade de formação em processo, ou educação continuada, com foco delimitado conforme essa necessidade, o que permite a superação de eventuais questões pontuais que se apresentam como obstáculos ao encaminhamento do processo de educação das crianças feita em bases desenvolventes.

Para pensar um processo de formação de professores para a Educação Infantil - mas também para outros níveis de escolarização -, tanto inicial como continuada, é necessário considerar, conforme defende a autora, o conteúdo, a forma de trabalhar esse conteúdo e o destinatário do processo educativo. Sobre essa base são pensados os planos de trabalho que conduzirão as ações dos professores formadores e dos professores em formação, de modo que estes últimos possam se apropriar de conhecimentos, desenvolver habilidades e capacidades essenciais para que possam ampliar sua compreensão a respeito de sua atuação no processo de formação das crianças sob sua orientação.

Em um processo de formação assim pensado, é possível gerar um movimento contínuo de transformações não apenas no modo como os professores olham para sua prática e a avaliam do ponto de

vista de sua relevância para a formação dos pequenos, mas também, e principalmente, como, a partir dessa tomada de consciência, elegem os meios mais adequados para pensar as ações a serem realizadas com as crianças de modo a orientá-las e conduzi-las no processo de sua aprendizagem, momento essencial, "intrinsecamente necessário e universal", no curso do desenvolvimento das "características humanas não-naturais, mas formadas historicamente" (VIGOTSKII, p. 115).

O conteúdo deste livro revela essa modalidade de processo formativo por meio da análise da trajetória de professores de Educação Infantil durante a experiência realizada em situação de formação continuada, tendo como foco a questão da leitura e produção de livros ilustrados. O trabalho realizado nesse processo de formação visou a "compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor da Educação Infantil", nas palavras da própria autora. Acompanhamos, durante a leitura do livro, as transformações acontecidas no modo de pensar e agir desses professores e a forma pela qual isso impactou o olhar deles para com as crianças: seres pensantes, atuantes e capazes, que podem também apropriar-se das propriedades que caracterizam o livro ilustrado e objetivar-se em produções de histórias ilustradas autorais.

Fica bastante evidente o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento humano, como mobilizador desse desenvolvimento. Com efeito, é a aprendizagem que "[...] faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento

e se convertem em aquisições internas da criança" (VIGOTSKII, p. 115). E não apenas da criança, mas de todo aquele que se encontra inserido em situação em que está em jogo a apropriação de um conteúdo cultural novo, como foi o caso dos docentes envolvidos no processo de educação continuada focalizado neste livro.

A mesma atitude de busca de respostas para questionamentos, de reflexão, de utilização de pensamento analítico para a compreensão do objeto de estudo que é desenvolvida durante processos de formação, quer inicial, quer continuada de professores feito em bases desenvolventes, poderá ser também cultivada com as crianças pequenas. Dar início, desde a infância, à formação de um olhar perscrutador para o mundo é constituir uma base sobre a qual os sujeitos aprendizes possam desenvolver condutas baseadas em análise da substância dos objetos de seu conhecimento e uma forma de pensamento que busca a compreensão de sua essência, possibilitando, assim, condições adequadas para o enfrentamento não apenas das situações do seu cotidiano, mas também de questões e problemas mais complexos, mais difíceis e intrincados para cuja solução é requerido esse tipo de formação. Superar processos alienantes de formação faz-se não apenas necessário, mas urgente!

Referências

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. [*S. l.*]: Editora Moscu Progreso, 1988.

FREITAS, H. C. L. de. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al. (Orgs.) *(De)formação na escola*: desvios e desafios. Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 95-112.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

INTRODUÇÃO

> Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.
> (FREIRE, 1996)

Enquanto estive na função de diretora da escola de Educação Infantil do sistema municipal de Bauru, uma de minhas atribuições era a coordenação pedagógica, envolvendo orientação na elaboração de planejamentos e formação continuada dos professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que embasa a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município.

Após o acesso e a apropriação de novos conteúdos sobre a arte literária nas disciplinas de pós-graduação, comecei a observar as práticas das professoras de minha unidade escolar em relação à literatura infantil, aos planejamentos, às escolhas e ao uso dos livros da biblioteca escolar e constatei que os conteúdos de arte literária e as orientações presentes na Proposta Pedagógica do município não estavam sendo compreendidos e trabalhados de forma coerente com a teoria.

O que me levou à constatação dessas incoerências nas práticas, em relação às orientações contidas na Proposta Pedagógica, foi o fato de observar com frequência que algumas professoras utilizavam os livros de forma aleatória, sem critério intencional de escolha; outras utilizavam as mesmas histórias, mas sem a preocupação de ampliar o repertório das crianças, trabalhando no nível real de desenvolvimento delas, ou seja, no conhecimento que as crianças já possuíam; os livros de imagem não eram utilizados e a justificativa comum era que tais livros não possuíam letras, dificultando a leitura e a compreensão. Esse fato demonstrou outro dado importante: as professoras não compreendiam o poder das imagens e, por consequência, não valorizavam a linguagem visual como forma de expressão, passível de leitura e compreensão.

Outra observação relevante: ao serem questionadas sobre os tipos de livros existentes na biblioteca da escola, se havia alguma organização ou classificação dos livros de acordo com algum critério, demonstravam o desconhecimento sobre a existência de diferenças entre os livros com ilustração. Além disso, na visão delas, todo livro com ilustrações ou qualquer livro de conteúdo infantil era considerado, invariavelmente, de literatura infantil.

O objetivo geral do Ensino de Arte Literária na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município é:

> Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que: articulem e explicitem a realidade em suas contradições; destaquem o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; e

> ampliem possibilidades de questionamento dos valores da sociedade (ABRANTES, 2016, p. 542).

Constatei que o objetivo geral da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município não estava sendo compreendido e contemplado nos planejamentos pelas professoras e percebi que não havia um trabalho direcionado aos paratextos ou às estratégias de leitura, visando promover a compreensão e a ampliação do conhecimento de mundo.

Há muitas produções acadêmicas destinadas ao estudo de literatura infantil, porém, constatei que as professoras da unidade escolar não haviam tido acesso a esse conteúdo em sua formação na graduação e nem na formação continuada e nesse aspecto eu me identificava com elas. Isso se explica pelo fato de que todas nós somos parte do mesmo contexto histórico de formação de professores, no qual a arte literária não foi trabalhada de forma minimamente adequada.

Além dessas constatações na unidade escolar, o local da pesquisa, outras questões relevantes foram consideradas para a escolha do tema. Uma delas foi a observação, por meio de pesquisa anterior de mestrado, sob o tema "O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal", que muitas escolas de Educação Infantil estavam optando pela alfabetização das crianças com o uso do caderno de linhas, focando exercícios de coordenação motora, apostilas e livros didáticos repletos de exercícios mecânicos e sem sentido, com o objetivo de melhor prepará-las para o ensino fundamental. Porém, a alfabetização, nesses casos, não era compreendida como um processo que ocorre nas relações sociais,

desde o nascimento da criança, em conjunto com a aquisição da linguagem oral, gestual e visual. (TSUHAKO, 2016).

Discordo das referidas práticas, por considerar que o papel da Educação Infantil é assegurar as condições necessárias para que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, nesse caso específico, por meio da arte literária e das artes visuais presentes no livro ilustrado. Assim, a presença de tais práticas torna-se um problema na Educação Infantil, porque conteúdos essenciais para o desenvolvimento da criança estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e com ênfase na escrita como o código e não como linguagem, formando crianças executoras, ao invés de autoras.

A criança, ao se apropriar de diversas linguagens, além de expressar seus conhecimentos e suas experiências, tornando-se sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio dessas linguagens, a formação de bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, isso ocorre porque o psiquismo é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental.

> [...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do

> qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, 2011, p. 58).

Nesse sentido, quando a criança tem acesso e se apropria de novos conhecimentos, concomitantemente ocorre a formação de novas operações mentais de forma sistêmica, ou seja, integrada, pois novas capacidades psíquicas promovem reciprocamente o seu desenvolvimento global. A principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões ou funções psíquicas (MARTINS, 2011).

As diferentes linguagens artísticas são contempladas na Lei nº 13.278/2016, que fixa nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2016), o ensino da arte, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Ao citar os referidos documentos, o objetivo não é pôr em discussão a defesa ou a crítica aos conteúdos existentes ou ausentes em tais documentos, mas sobretudo reiterar a natureza de documentos oficiais em nível federal, que reiteram a importância das diversas linguagens nas práticas com as crianças da Educação Infantil, sem excluí-las ou substituí-las por práticas comuns a outra etapa de ensino, garantindo em parte os direitos infantis.

Sabendo-se o quanto o trabalho com as diferentes linguagens possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, é fundamental o papel dos professores e professoras no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança. E isso será possível por meio do ensino planejado de forma

intencional, visando ao desenvolvimento integral da criança, em suas máximas capacidades.

Conforme Martins (2011), a apropriação dos signos culturais promove a transição do desenvolvimento biológico da criança para a formação de sistemas funcionais. O signo pode ser pensado como tudo que possui um significado, remetendo a algo situado fora de si mesmo. Pode ser uma palavra, um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, de forma que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, porque permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente.

Dessa forma, "os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural" (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 60). A relação do homem com o seu entorno passa a ser mediada pelos signos culturais.

> A operação com signos, ou a criação e o uso dos símbolos, é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 60).

Nesse sentido, o trabalho com a literatura infantil contribui para a formação humana por possibilitar a operação com signos, a compreensão e a apropriação da cultura. Segundo Arena (2010), a língua é considerada parte da cultura e constituinte do gênero discursivo da enunciação literária e aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil. É fundamental, porque, pela palavra — signo pleno em um enunciado — o pequeno leitor compreende a cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Dessa forma, o leitor desenvolverá, dialogicamente, seus traços culturais. "Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação" (ARENA, 2010, p. 16).

O autor afirma ainda que:

> A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor. (ARENA. 2010, p. 33)

Devido à importância dos signos para o desenvolvimento humano, fica ratificada a relevância da presença da literatura infantil e das linguagens visuais presentes nos livros ilustrados, na Educação Infantil, para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente.

Diante dessas considerações, há a necessidade de estudos e pesquisas sobre os livros ilustrados e as artes visuais presentes neles,

sobre o desenvolvimento humano, sobre a formação de professores, para que todos tenham condições de conduzir o processo de aprendizagem de forma consciente, pensando e elaborando ações pedagógicas mais apropriadas para promover o desenvolvimento das crianças.

Compreendo que, ao se formular e sistematizar um aporte teórico em relação ao trabalho com a literatura infantil, em específico sobre os livros ilustrados, seja possível trazer contribuições para a superação das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores e professoras da Educação Infantil. Trata-se de uma área a ser reconhecida e valorizada pela importância que tem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e dos adultos.

Uma possibilidade para a formação dos professores

Uma possibilidade para a conquista do preparo do professor ou da professora é a formação em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP[1]. O sistema educacional do município possui Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, de duas horas por semana, destinado ao estudo coletivo remunerado no ambiente

[1] O professor ingressa na educação infantil do município por meio de concurso público, com jornada básica de 20 horas de trabalho por semana, no cargo de professor *especialista adjunto*, com a função de substituir o professor especialista. Por meio de outro concurso, o de acesso, o professor *especialista adjunto* mudará de cargo, para o de professor *especialista em educação*, passando a ter uma carga horária básica de 25 horas semanais de trabalho, sendo 20 horas na docência e 5 horas em Atividade de Trabalho Pedagógico – ATP, essas 5 horas são compostas de 2 horas de trabalho coletivo (ATPC) e 3 horas de livre escolha do docente.

escolar e o diretor ou a diretora têm a responsabilidade de coordenar esse estudo.

Penso que o horário de ATPC ainda não é o ideal para a formação continuada. Ocorre em período noturno, com tempo muito reduzido e, muitas vezes, o professor tem uma jornada de oito horas de aulas e já chega exausto para a formação. Além disso, os professores e professoras com o cargo de professor adjunto não têm direito a participar do ATPC. Assim, se na escola há seis professoras e apenas uma é especialista — as demais são adjuntas — somente a especialista participará da formação continuada em horário de ATPC. Essa realidade configura uma contradição, visto que, geralmente, os professores adjuntos são iniciantes na carreira, chegam inseguros; muitos nunca deram aulas na Educação Infantil porque vieram de outros segmentos, de outras profissões ou são recém-formados. Por esses e outros motivos necessitariam muito de oportunidades de formação.

Apesar da existência dessas contradições e desafios, o horário de ATPC representa uma conquista do direito de estudar em um horário específico e remunerado, obtido após muitas reivindicações realizadas dos professores, coordenadores, diretores e profissionais coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem para que pudessem dar continuidade à formação. Assim, vejo como importante a valorização desse momento verdadeiramente utilizado para a formação de professores e professoras, não para outros fins. Para isso é importante que os envolvidos tenham consciência disso e possam assumi-la com responsabilidade.

Mesmo não tendo ainda as condições ideais para a formação, uma sistematização e organização por parte da coordenadora ou

coordenador pedagógico, do diretor ou diretora, no caso da Educação Infantil desse município, é uma possibilidade para fazer algo consistente em relação à formação dos professores.

Os responsáveis pela coordenação da formação continuada também precisam ter uma base teórica sólida sobre o desenvolvimento humano, ter conhecimento sobre o conteúdo das diversas áreas do conhecimento contempladas na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, ou seja, esses profissionais também necessitam de formação e acompanhamento, para que tenham condições de desenvolver um trabalho sólido, possibilitando mudanças nas práticas. Há necessidade de um trabalho coletivo e nesse sentido a Secretaria da Educação exerceria um papel fundamental. Essa ação, porém, depende da concepção teórica e da vontade política de quem assume a gestão.

Diante dessas considerações, algumas questões direcionaram a minha pesquisa: o trabalho com o livro ilustrado promove o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e dos adultos? De que forma? Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem podem contribuir e embasar o trabalho com a literatura infantil e as artes visuais? A formação continuada no espaço escolar em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) pode conduzir à superação de práticas tradicionais na Educação Infantil e promover a educação que desenvolve?

As minhas hipóteses iniciais eram: as práticas de escrita com exercícios mecânicos e sem sentido, surgidas em decorrência de uma formação inicial deficitária dos professores, que resultaram no desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância das diferentes linguagens, embora estejam presentes na

Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, para o desenvolvimento do psiquismo; em especial, a arte literária e as artes visuais, que formam as bases para a linguagem verbal. Os professores, geralmente, apresentam práticas não promotoras do desenvolvimento, por possuírem concepções ultrapassadas em relação ao trabalho com crianças de Educação Infantil e visão de "pré-escola" como "preparação para o ensino fundamental". Por falta de conhecimento teórico sobre a literatura infantil e de seus elementos constitutivos, os livros de literatura não são utilizados de forma plena, em suas variadas possibilidades de leitura e de compreensão para a promoção do desenvolvimento da criança. Além disso, muitos profissionais da educação não têm consciência sobre a sua importância e o seu papel na formação humana.

Poderia sintetizar todas as hipóteses acima em uma hipótese central - a falta de conhecimento, devido às lacunas na formação do professor, resulta em práticas equivocadas, que não promovem o desenvolvimento das máximas possibilidades das crianças. Uma possibilidade para a mudança dessa realidade seria a formação dos professores e das professoras que, com a apropriação do conhecimento, teriam a oportunidade de desenvolver uma nova prática com a arte literária, em especial, com o livro ilustrado e as artes visuais presentes nele, qualificando as suas funções psíquicas e também as funções psíquicas das crianças. Enfim, o trabalho com o livro ilustrado pode promover o desenvolvimento dos professores e das professoras se houver uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação com planejamento de ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos.

Método e procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa argumento em defesa de uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação em que o professor tem o papel de planejar ações de forma consciente para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Segundo Luria (1990, p. 218), as "características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas são sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em sua essência". Assim, o acesso ao conhecimento e a qualidade da educação ofertada às crianças implicará o desenvolvimento delas.

Desse modo, a pesquisa se fundamenta na concepção de Didática Desenvolvimental, na perspectiva da Filosofia da Linguagem (FL), no Materialismo Histórico-dialético (MHD) e na Teoria Histórico-Cultural (THC), embasada na tese de Vigotski, "de que a instrução e a educação impulsionam o desenvolvimento mental dos sujeitos que aprendem, e com isso contribuem para o amadurecimento de novas formações intelectuais" (AQUINO, 2017, p.325).

Na Didática Desenvolvimental, segundo Aquino (2017), os objetos de estudo são sempre processos conscientes e dirigidos para a obtenção de determinados fins cognitivos e mudanças na formação da personalidade. Dessa forma, "a Didática Desenvolvimental precisa de métodos que se adequem a natureza processual de seus objetos de estudo. Um desses métodos é o experimento didático-formativo" (AQUINO, 2017, p. 327).

O experimento didático-formativo, conforme Freitas (2010), é um método que consiste em investigar as mudanças no

desenvolvimento do psiquismo por meio da formação dirigida dos processos psicológicos investigados. É "experimento" por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando a promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus esperados níveis futuros de desenvolvimento. O "formativo" deve ser compreendido como uma sucessão de ações e interações que produzirão mudanças nos sujeitos.

A ideia principal que orienta o experimento didático-formativo é "que o processo de ensino-aprendizagem, organizado conscientemente em determinadas condições, eleva a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos escolares" (AQUINO, 2017, p. 337).

O mesmo autor ainda afirma que o ensino experimental é uma das formas de aplicação da teoria de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), visto que o ensino experimental não se organiza como adaptação ao nível de desenvolvimento real ou atual dos escolares, "mas que utiliza aqueles procedimentos que formam — de maneira ativa e consciente, um novo nível de capacidades para a apropriação integral do novo conteúdo de estudo" (AQUINO, 2017, p. 340). Dessa forma, o autor, ressalta que o método de experimento didático-formativo atua, ao mesmo tempo, como método de ensino experimental que impulsiona o desenvolvimento dos alunos. Por isso, para além de um método de pesquisa, visa também potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Para Aquino (2017), as etapas de um experimento didático-formativo são a parte mais flexível do método e, por sua experiência na condução da pesquisa experimental, aponta quatro etapas necessárias:

1) *Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada*: esse momento envolve a pesquisa bibliográfica, revisão da literatura, diagnóstico de necessidades sobre o estado geral da prática pedagógica no nível de ensino e na disciplina investigada e a caracterização da turma na qual o experimento será realizado. Assim, com os dados coletados na primeira etapa, pode-se obter os três primeiros resultados do experimento: "1) o quadro teórico da pesquisa, 2) o diagnóstico da metodologia tradicional de ensino, 3) o diagnóstico do grupo de alunos, dos professores e do contexto socioeducativo em que se organiza a investigação" (AQUINO, 2017, p. 342).

2) *Elaboração do sistema didático experimental*: a partir dos resultados obtidos na primeira etapa, será elaborado um plano de ensino, que deve preservar os conteúdos da disciplina, mas em uma organização superior, ou seja, a disposição didática dos conteúdos deve "procurar o essencial-geral dos conceitos a serem ensinados. Depois, procede-se à articulação coerente entre os objetivos, os conteúdos, os métodos e os recursos necessários para o trabalho com cada uma das unidades que integram o programa" (AQUINO, 2017, p. 343).

3) *Desenvolvimento do experimento didático-formativo:* nesse momento, será aplicado o sistema didático experimental criado na fase anterior e indicado para a geração de dados, além da técnica da observação, permitindo o registro sistemático do comportamento, aprendizagem e do desenvolvimento dos participantes. No período final da fase experimental, podem ser aplicadas as entrevistas semiestruturadas e nos casos possíveis é recomendada a aplicação de uma avaliação escrita. Nesse momento, também deverá ser feita a preparação dos dados para a análise.

4) *Análise dos dados e elaboração do relatório*: a análise se realiza a partir de um conjunto de categorias elaboradas previamente e com apoio nas evidências da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos. Essas evidências surgem nas falas, nos comportamentos, nos registros, nas atitudes, habilidades e valores manifestados pelos participantes. "O movimento que fazemos com o auxílio da análise, que parte da observação dos fatos, passa pela abstração do essencial e logo elabora a generalização, é o que permite a elaboração das conclusões do experimento didático-formativo" (AQUINO, 2017, p. 349). O relatório também será elaborado nessa etapa, que deverá conter a linguagem científica, visto que, a linguagem "reflete os processos internos, a capacidade de análise e de pensamento, as tendências do desenvolvimento, o grau de formalização e de crescimento da ciência" (AQUINO, 2017, p. 349).

A partir das considerações acima, procurei esclarecer e justificar a escolha do método experimento didático-formativo para a realização da pesquisa, como também, possibilitar a compreensão de todo o processo.

Os objetivos foram delineados pela perspectiva da THC e pela Filosofia da Linguagem. Objetivo geral: compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática com o livro ilustrado do professor e da professora de Educação Infantil. E como objetivos específicos: conhecer as especificidades do livro ilustrado; realizar o experimento didático-formativo para possibilitar a aprendizagem sobre o livro ilustrado; pesquisar princípios didáticos para o trabalho com esse tipo de livro, visando ao desenvolvimento da capacidade de leitura e de expressão; refletir sobre a importância da apropriação do conhecimento para

mudanças na dimensão objetiva e subjetiva dos professores; desenvolver a imaginação e a capacidade criadora por meio de formação.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente foi realizado o levantamento sobre obras da literatura acadêmica pertencentes à THC e à Filosofia da Linguagem, as quais forneceram os pressupostos necessários para a formulação teórica de uma concepção de desenvolvimento humano e de apropriação de diferentes linguagens.

Como levantamento preliminar de obras, destaco: O desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1978), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988), Psicologia da idade pré-escolar (MUKHINA, 1995), Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2010), Quarta aula: a questão do meio na pedologia (VIGOTSKI, 2010), Linguagens infantis: outras formas de leitura (MELLO; FARIA, 2005), Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016), O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2011), Marxismo e filosofia da linguagem (VOLÓSHINOV, 2017) e Estética da criação verbal (BAKHTIN, 2011).

Também foram escolhidas obras sobre a literatura infantil e a arte para compreensão teórica do conteúdo das linguagens e dos conceitos específicos de cada uma, sendo: A história da arte (GOMBRICH, 2013), A necessidade da arte (FICHER, 1959), Arte e grande público: a distância a ser extinta (PEIXOTO, 2003),

Para ler o livro ilustrado (LINDEN, 2011), Fundamentos da linguagem visual (VAZ; SILVA, 2016), Como usar a literatura infantil na sala de aula (FARIA, 2016), Ler e compreender: estratégias de leitura (ARENA; GIROTTO; MENIN; SOUZA, 2010), Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância (GIROTTO; SOUZA, 2017), Crítica, teoria e literatura infantil (HUNT, 2010), Livro ilustrado: palavras e imagens (NILOLAJEVA; SCOTT, 2011); Pelos Jardins Boboli (OLIVEIRA, 2008), Sintaxe da linguagem visual (DONDIS, 2015), Lendo imagens (MANGUEL, 2001) e Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP (PASQULINI; TSUHAKO, 2016).

É importante esclarecer que, no município onde a pesquisa foi realizada, não existe o cargo de coordenador pedagógico nas escolas de Educação Infantil; essa responsabilidade acabada recaindo sobre o diretor ou a diretora. Desse modo, no exercício do cargo de diretora de uma escola de Educação Infantil, desde 2018, uma das minhas atribuições é a formação continuada dos professores com base na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, na perspectiva da THC. Assim, esse grupo já havia participado de formação sobre alguns princípios básicos da THC, sobre o desenvolvimento humano, periodização e funções psíquicas superiores no ano anterior ao da realização do experimento didático-formativo, antecipando a base teórica, contribuindo para a compreensão e a articulação com as áreas do conhecimento que seriam estudadas.

No primeiro momento, para a realização da pesquisa de campo, pensei em desenvolver um trabalho com os livros ilustrados

de literatura infantil disponibilizados às escolas pelo PNBE, uma vez que é um material de fácil acesso pelos professores de qualquer unidade escolar municipal e pelas crianças que estudam em escolas públicas, além dos conteúdos serem próximos da realidade da faixa etária da Educação Infantil. Porém, essa opção foi ampliada para outros livros, porque o grupo de professoras participantes da pesquisa observou a necessidade de conhecer, durante o processo de formação, o acervo da biblioteca da escola e pesquisar outros livros para ampliar o repertório.

Participaram dessa formação seis professoras, todas com graduação em curso de Pedagogia, cinco professoras são especialistas em Educação Infantil e uma em Educação Especial. Todas são efetivas, com tempo de exercício no cargo entre 5 e 25 anos e faixa etária entre 32 e 52 anos.

Quatro professoras participaram da formação desde o início da pesquisa, sem interrupções; uma professora teve uma interrupção de seis meses, devido a uma licença maternidade, depois retornou à formação; outra professora participou, no primeiro momento, a distância, por não cumprir o horário de ATPC em nossa Unidade Escolar, pois sendo especialista em Educação Especial, exerce sua função de forma itinerante, colaborando em mais de uma escola por semana. A professora especialista em Educação Especial trabalha em colaboração com a professora de sala, responsável pela turma, daí a importância das duas professoras — a responsável pela sala e a especialista em Educação Especial — realizarem um trabalho articulado e coerente em relação à concepção de educação e de desenvolvimento humano, justificando sua inserção na formação e na pesquisa.

Além disso, houve demonstração de interesse por parte da professora da Educação Especial que, ao observar o trabalho desenvolvido na Unidade Escolar, solicitou autorização para participar dos estudos e ter acesso aos conteúdos, ao material de apoio como os *slides*, textos, livros e, assim, obter orientação da professora de sala e da diretora quando houvesse necessidade. A sua participação a distância foi possibilitada por meio do estudo de textos, de *slides* que eram utilizados nas ATPCs e, no segundo semestre, passou a ter a participação presencial por mudar sua sede para a nossa Unidade Escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no qual ocorreu a pesquisa, está localizada na periferia do município. Funciona em uma casa adaptada devido a demolição do prédio sede da escola para futura construção de um novo. Os espaços da casa são pequenos em relação às escolas de Educação Infantil, não possui área livre para playground, tanque de areia, o que limita o atendimento às crianças.

Porém, apesar dessas limitações, são atendidas aproximadamente 100 crianças a partir de um ano e oito meses a cinco anos, com turmas em período parcial e integral. As turmas são mistas, com crianças do período integral e do período parcial. As turmas do integral foram criadas devido à grande demanda de vagas por parte de pais que trabalham.

A turma de crianças na faixa etária de um ano e oito meses a dois anos, chamada de Infantil II, é composta por até dezesseis crianças; a turma com crianças de três anos, Infantil III, é composta por até vinte crianças; as turmas de crianças de quatro e cinco anos, Infantil IV e V, atendem até vinte e cinco crianças por turma. Todas

as turmas possuem professoras com formação em pedagogia. Nas turmas menores, de faixa etária de um ano e oito meses a dois anos, além da professora de sala, há também uma funcionária auxiliar.

Em um segundo momento, a partir dos estudos teóricos, foram selecionados alguns conteúdos específicos sobre literatura infantil e artes visuais para elaboração dos planos que seriam desenvolvidos durante o experimento didático-formativo com as professoras da Unidade Escolar, em horário de ATPC, articulando teoria e prática, por um período aproximado de um ano.

No terceiro momento, ocorreu o desenvolvimento do experimento didático -formativo, no qual foi realizada a formação das professoras em horário de ATPC, abordando a literatura infantil, em específico o livro ilustrado e o livro de imagem, pintura a dedo, produção de narrativas verbais e visuais.

Durante a formação, as professoras realizaram avaliações diárias dos encontros; participaram de atividades práticas de criação de narrativas; compartilharam os conteúdos da formação em arte literária em uma troca de experiência com várias unidades escolares de Educação Infantil do município, num evento organizado pela Secretaria Municipal da Educação. Ao final da formação, as professoras escolheram, entre suas várias narrativas, uma delas para ilustrar. Houve um momento específico, ou seja, um encontro em horário de ATPC para a apresentação do trabalho final, em que, cada professora contou a sua história ao grupo participante da pesquisa.

É importante destacar como as avaliações diárias dos encontros foram elaboradas em forma de "ponto de observação" e tinham por objetivos: acompanhar a compreensão dos professores em relação ao proposto em cada encontro; verificar os sentidos

atribuídos ao conteúdo, as dificuldades, o explícito ou o que "não ficou claro", para que pudesse ser retomado no próximo encontro. O "ponto de observação", conforme Martins (1996) é um instrumento metodológico de avaliação com o objetivo de trazer à tona os conteúdos discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento, a verificação do que se sabe e do que há ainda para ser estudado.

Para a pesquisa, por se tratar de um experimento didático-formativo, o objetivo de solicitar e analisar essas avaliações foi verificar o processo de aprendizagem; se estava ocorrendo a apropriação do conhecimento ou não; se as ações e interações planejadas para a formação estavam produzindo mudanças nos participantes e, por consequência, em suas práticas.

As atividades práticas foram propostas em vários momentos da formação porque, conforme a THC, o processo de apropriação do conhecimento é sempre ativo, aprendemos em atividade. A pessoa reproduz em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele. Porém, a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela ação de outro sujeito mais experiente do que ele, que lhe serve de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural que está sendo apropriado.

Todas as produções, as avaliações e as ações dos professores foram registradas por meio de escrita, fotografias e relatos em vídeos que foram transcritos, para serem disponibilizados como dados.

As professoras, em concomitância com essa formação, criaram também ações pedagógicas com as crianças de faixa etária de dois a cinco anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades de leitura de imagens e de expressão. As produções

das crianças foram registradas por meio de fotografias e vídeos. Alguns desses registros foram selecionados para análise.

Após a formação das professoras, algumas produções em vídeos de crianças em atividade foram enviadas pelas famílias aos professores, porque em decorrência do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, o ensino passou a ser remoto. Algumas dessas produções também foram coletadas como dados, para se verificar os reflexos da formação das professoras no aprendizado das crianças.

Foi solicitada às professoras uma avaliação escrita após a formação, especificamente sobre a literatura infantil, livro de imagens e a técnica de pintura a dedo. Esta última foi inserida no processo de formação devido à necessidade do grupo de professoras, que desconhecia a técnica de pintura, desejava aprendê-la para utilizar com as crianças e nas ilustrações de suas histórias.

No decorrer da pesquisa, algumas mudanças foram necessárias no planejamento, porque, em virtude do estudo realizando durante esse processo, por exemplo, na área de Filosofia da Linguagem, algumas concepções foram mudando e percebi a necessidade de inserir outras formas de geração de dados para a análise. Por compreender a importância do diálogo, de ouvir a fala do outro — "o ser da expressão é bilateral só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro) —; a penetração mútua com manutenção da distância, que é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas" (BAKHTIN, 2017, p. 60). Ao finalizar a formação, solicitei às professoras a realização de um relato-síntese, por meio de vídeo ou áudio, contando sobre o processo geral de formação em horário de ATPC

e destacando o mais significativo das vivências, seus sentimentos diante dos novos desafios, entre outros assuntos.

A avaliação final escrita e o relato oral tiveram o objetivo de: despertar um olhar mais amplo para o que foi vivenciado pelas participantes da pesquisa; observar as percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas a partir dos conteúdos desenvolvidos; trazer à consciência as dificuldades, as superações e conquistas. Por fim, verificar se houve contribuições do experimento didático-formativo realizado em horário de ATPC para mudanças nas participantes, especialmente em suas práticas.

As narrativas e as ilustrações produzidas pelas professoras, durante a formação, também foram registradas, objetivando acompanhar o processo criador e gerar dados para a análise. Ao final da leitura dos materiais produzidos, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns a cada tipo de dado, para obter os núcleos temáticos e a realização das análises.

O quarto momento foi destinado à análise dos dados na perspectiva da THC, da Filosofia da Linguagem e à elaboração do relatório a partir dos núcleos temáticos organizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Núcleos temáticos

Apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência.	-Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional; -A necessidade de contextualizar a produção cultural e desmistificar a questão do "dom"; -A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento; -A apropriação do conhecimento e a mudança do olhar; -Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos; -Compartilhar o conhecimento; -Por meio da fala do outro eu me vi.

O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente	-As vivências e o repertório como fonte de inspiração; -A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área; -Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas; -Formação do professor para autoria; -O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente na Educação Infantil.
Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor	-A prática pedagógica como objetivação do professor; -A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens; -Mudança na dimensão subjetiva do professor; -Valorização da formação continuada pelo professor; -Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário.

Fonte: Elaboração da autora, com base em dados da pesquisa (2021).

Estrutura da apresentação dos resultados

Para a exposição dos resultados, o livro foi organizado com introdução, três capítulos e considerações finais.

A introdução discorre sobre a fundamentação teórica do problema, o tema, as hipóteses, os objetivos, o levantamento das produções acadêmicas, os procedimentos metodológicos e a estrutura de apresentação do trabalho.

No primeiro capítulo, denominado "em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil", foi pensado um percurso de escrita que abordasse os motivos pelos quais o livro ilustrado é defendido na Educação Infantil. Para isso, foi apresentada a importância da arte para o desenvolvimento humano; contribuições do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua importância na criação de bases para a aquisição da linguagem visual

e linguagem verbal escrita e algumas considerações sobre o desenvolvimento infantil.

No segundo capítulo, intitulado "formação de professores e o experimento didático-formativo com a arte literária", é apresentada uma discussão sobre a formação de professores e os desafios de trabalhar com a arte literária na Educação Infantil; a formação de professores na escola e a necessidade da educação de consciências. Em seguida, o plano do experimento didático-formativo e o seu desenvolvimento na formação de professores, com os objetivos e os conteúdos que acredito serem relevantes ao professor para que possa olhar para a literatura infantil com mais consciência e ter condições de fazer escolhas intencionais para suas atividades, desenvolvendo a percepção e a capacidade criadora e, por consequência, atingindo o desenvolvimento das crianças. Desse modo pretendi contextualizar a formação de professores, geradora dos dados para a pesquisa.

No terceiro capítulo, referente ao tópico: "o que dizem as professoras sobre o livro ilustrado e a educação desenvolvente?", foram analisados os dados gerados durante a formação de professores sobre a arte literária, especificamente sobre o livro ilustrado. Essas análises foram organizadas em três núcleos temáticos.

No primeiro núcleo temático, "apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência", foi analisado o processo de apropriação dos professores; as relações com a aprendizagem que contribuíram na mudança do olhar; recursos metodológicos que conduziram à apropriação do conhecimento; a aprendizagem gerando a necessidade de compartilhar os conhecimentos e a

importância do outro na formação e no desenvolvimento da consciência.

No segundo núcleo temático, "o trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente", foram analisadas as questões envolvendo uma formação desenvolvente; as concepções dos professores sobre o desenvolvimento humano; a importância do acesso à produção cultural e sua contextualização; a relevância do repertório para a atividade criadora; formação para a autoria e a contribuição do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na Educação Infantil.

No terceiro núcleo temático, "formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor", foi apresentada a análise das questões envolvendo o trabalho de formação sobre o livro ilustrado e que contribuíram para mudanças nas professoras, tanto na dimensão objetiva — provocando transformações em suas práticas — como na dimensão subjetiva, aumentando a autoestima, a segurança na elaboração das ações pedagógicas; a valorização da formação continuada, gerando o desejo por novos conhecimentos.

Também foi apresentada a análise das questões envolvendo a percepção das professoras sobre a necessidade de o conhecimento acadêmico chegar até às escolas de ensino básico para que ocorra uma mudança na realidade educacional e da pesquisa no ambiente escolar como possibilidade de aproximação entre a universidade e a escola básica.

Nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões sobre o processo de formação e os princípios didáticos para o trabalho com a arte literária, em específico com o livro ilustrado, que

se foram constituindo durante as análises; a importância de uma educação para o desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente a imaginação e a atividade criadora, visando à formação integral das crianças e dos adultos.

Esperamos, por meio deste trabalho, colaborar com os diversos profissionais da educação, em relação às práticas com o livro ilustrado, para a promoção de uma educação humanizadora.

Capítulo 1

EM DEFESA DO LIVRO ILUSTRADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> A escrita nasceu da imagem, daí sua vocação para se associar novamente a ela. A fórmula texto e imagem só tem alguma significação se for reconhecido nesse 'e', não a marca indiferente de uma colaboração acidental, mas o indício de um vínculo essencial entre os elementos heterogêneos do visível reunidos num mesmo suporte, que está na origem da escrita. Mas para isso é indispensável também admitir que olhar não consiste em identificar objetos ou em matar o outro, e sim em compreender os vazios, ou seja, inventar. (LINDEN, 2011. p. 89)

A capacidade de compreensão e de invenção são fundamentais para nos relacionarmos de forma consciente com a realidade e transformá-la. Nesse sentido, se pretendemos formar a capacidade criadora nos futuros adultos para que compreendam e transformem sua realidade, é preciso criar as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento desde a infância. Assim, as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil precisam ser planejadas de forma intencional para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial a imaginação, visto que, de acordo com Vigotski (2009), essa se configura como a base de toda a atividade criadora e se manifesta em todos os campos da

vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica.

Basta observarmos tudo ao nosso redor, construído pelo homem, ou seja, todo o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana. Porém,

> Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Segundo Rodari (1982), em um processo criativo também se manifesta uma mente questionadora e ativa, pois:

> É "criativa" uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações em que se deve farejar o perigo). Que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo (RODARI, 1982, p. 164).

Se almejamos, portanto, mudar a realidade educacional em favor de uma educação desenvolvente, devemos criar práticas que ensinem as crianças a pensar, a questionar, a se expressarem de variadas formas. Para isso é primordial combater as práticas mecânicas e sem sentido, não promotoras do desenvolvimento das crianças. Porém, a escola de Educação Infantil, de forma geral, precisa assumir a sua responsabilidade na formação humana,

possibilitando condições à formação do sujeito autor. O trabalho com o livro ilustrado na Educação Infantil pode contribuir para esse objetivo, promovendo o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

Para realizar algumas reflexões sobre a questão acima e discorrer em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil, pensei em um percurso de escrita abordando os motivos pelos quais defendo o livro ilustrado e sobre alguns conteúdos fundamentais ao professor e à professora para desenvolver um olhar consciente em relação à literatura infantil. O desenvolvimento das crianças está intimamente ligado a condições para a realização de escolhas intencionais e ao desenvolvimento da percepção e da capacidade criadora do professor.

Desse modo, farei algumas considerações sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano, uma vez que a literatura está inserida na arte; citarei algumas contribuições do livro ilustrado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua importância na criação de bases para a aquisição das linguagens visual e verbal escrita, destacando a relevância do desenho como pré-história da escrita.

Além disso, por defender uma educação desenvolvente das crianças da Educação Infantil, por meio do trabalho com o livro ilustrado, vejo a necessidade de o professor e a professora se apropriarem de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre o conteúdo de cada área para terem condições de pensar em formas mais adequadas de promovê-los.

Dessa maneira, justifico a importância de falar sobre alguns princípios e conceitos, na perspectiva da THC e da Filosofia da Linguagem para maior compreensão do processo de ensino-

aprendizagem da criança na Educação Infantil. Assim, na articulação entre o destinatário e o conteúdo da área, o professor poderá planejar suas atividades com autoria e intencionalidade.

1.1 A importância da arte literária na Educação Infantil.

Neste trabalho, procuro argumentar em favor da concepção de arte como fonte de humanização e educação do homem, concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente constituídos, pois a sua "produção e fruição congrega a totalidade dos aspectos humanos — o sensível, o ético e o cognitivo —, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade" (PEIXOTO, 2003, p. 94).

De acordo com Bazzo (2016), a literatura é considerada arte promotora da humanização por ser um processo de formação pelo qual se compartilha com o outro a alegria, a beleza, a emoção, o espanto, a surpresa, a indignação, assim como a possibilidade de novos horizontes, constituindo, dessa forma, uma necessidade existencial para a humanidade.

É importante esclarecer que, segundo Zilberman (2003), a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores e se afasta de sua origem comprometida com a pedagogia. Sua afirmação se fundamenta no fato de a literatura infantil ter sua origem ligada à pedagogia no momento da constituição do modelo familiar burguês, visto que, anteriormente não existia o conceito de "infância" e as crianças e os adultos compartilhavam os mesmos espaços e eventos.

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e com necessidades de uma formação específica, surgiu em meio à Idade Moderna com a emergência de uma nova noção de família centrada num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros.

Com isso, houve uma valorização da infância, gerando maior união familiar, mas também meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Nesse sentido, a literatura infantil e a escola foram requeridas para cumprir essa missão, de forma que os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professores com objetivo educativo. Dessa maneira, a escola perdeu sua neutralidade e tornou-se uma das instituições encarregadas da conquista dos educandos "para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade" (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Na atualidade, infelizmente, observamos uma forte tendência do sistema vigente na permanência dessa forma de pensar em relação à função da escola, criando meios para o controle do desenvolvimento da criança, no sentido de inseri-la dentro de regras morais do pensamento burguês, de dogmas religiosos e outros princípios, pregando a obediência cega às normas sociais.

Atualmente, por ainda manter forte ligação com a pedagogia, a literatura infantil sofre prejuízos, pois ela "não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança" (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Hunt (2010) argumenta em favor do livro de literatura infantil, pois a suposição de que este seja inferior a outras literaturas é uma grande contradição conceitual, sendo insustentável tanto em termos linguísticos como filosóficos. Isso implica também uma "improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança-leitora como da forma como os textos operam" (HUNT, 2010, p.48).

Devido à importância da escola para o desenvolvimento do gosto pela leitura e também por possibilitar o intercâmbio com a cultura literária, Zilberman (2003), defende um redimensionamento das relações existentes, para possibilitar a transformação da literatura infantil no ponto de partida para um novo diálogo entre o livro e seu destinatário. Nesse sentido, Girotto e Souza (2016, p. 30) argumentam: "ao inaugurar a vida na esfera literária na idade pré-escolar, há que se levantar pedagogicamente os caminhos não utilitários, não didatizados, no entanto emancipadores, porque humanizantes e humanizados, na composição das narratividades literárias".

O livro infantil, segundo Abrantes (2011), somente pode contribuir para a educação e com o desenvolvimento do pensamento na medida de sua realização literária, o que pressupõe a compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos, reconhecendo a realidade naquilo que ela é, apresentando o princípio do movimento em vários sentidos, nas transformações no interior das histórias infantis, na mobilização necessária do pensamento para que o leitor possa criar sentidos a partir de suas próprias experiências.

Existe ainda outro problema envolvendo a produção literária: o fato de o livro infantil tornar-se uma mercadoria para as editoras e de os sistemas de educação pública e privada atuarem como grandes compradores de livros. Em função disso, observa-se uma infinidade de produções para crianças nem sempre de boa qualidade, porque não tiveram um olhar de análise crítica em relação ao conteúdo verbal e ao conteúdo visual; são produções simples ou ruins e não valorizam a criança como ser em desenvolvimento, que merece aprender com material de qualidade.

Além da qualidade deplorável em relação ao conteúdo verbal e visual, segundo Andruetto (2012) grande parte dos livros destinados ao setor infantil ou juvenil procura uma escrita dentro dos padrões da norma culta; o politicamente correto, socialmente correto, educacionalmente correto. Assim, são fabricados produtos considerados adequados para a formação da criança ou para seu divertimento. "E já se sabe que *correto* não é um adjetivo que cai bem na literatura, pois a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma" (ANDRUETTO, 2012, p. 60).

A partir dessas considerações, torna-se visível a necessidade de atenção e cuidado por parte dos professores e das professoras na escolha de um livro para suas atividades, sendo importante observar a presença do artístico em cada obra e a valorização da literatura infantil como arte literária. Se estamos em defesa de uma educação promotora do desenvolvimento da criança, o livro infantil será importante na escola se o professor levar em consideração o potencial emancipador e, ao mesmo tempo, humanizador da obra.

Nesse sentido, argumentarei em defesa do livro de literatura infantil no segmento da Educação Infantil como arte literária, porque a arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano, pois a obra

> [...]vinculada a questões vitais, quando disponibilizada ao grande público, pode propiciar a todos, inclusive pessoas leigas ou desacostumadas ao contato com a arte, condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de auto constituição do homem no processo maior de construção histórica (PEIXOTO, 2003, p. 95).

Conforme Vigotski (2010), cuidar da educação estética da criança, por meio da arte, no processo de sua educação geral, significa incorporá-la "à experiência estética da sociedade humana" (p. 351) e, dessa forma, desenvolver capacidades e habilidades, tornando possíveis as condutas relativas não apenas à apreciação das obras de arte, mas também ao processo de sua produção.

É relevante esclarecer que, ao defender o ensino da arte literária e das artes visuais na escola com seus conteúdos e procedimentos, não se almeja a formação de artistas excepcionais ou escritores famosos, mas o desenvolvimento integral do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, a percepção, o pensamento e a atividade criadora, embasando todas as atividades humanas em qualquer área do conhecimento. Assim, sempre que houver desejo ou necessidade de expressão, as pessoas podem ter a liberdade de escolha, para exercerem sua atividade

criadora. “O que deve servir de regra não é o adornamento da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Nesse sentido, Vazquez (1978), argumenta sobre a concepção de uma sociedade de homens-artistas, na compreensão de o próprio trabalho ser a expressão da natureza criadora do homem. “O trabalho humano, como manifestação total das forças essenciais do homem, já contém uma possibilidade estética que a arte realiza plenamente” (VAZQUEZ, 1978, p. 325).

Segundo o autor, o desenvolvimento universal da personalidade exige que todo homem seja, de certa maneira, um homem-artista, isto é, um homem situado numa atitude criadora diante das coisas e do mundo. Porém, em uma sociedade que procura afirmar cada indivíduo em sua particularidade e na qual o trabalho alienado é a expressão da negação da capacidade criadora do homem, o desenvolvimento deste como ser criador em escala universal, está comprometido.

A alienação do trabalhador ocorre quando o seu trabalho se converte de atividade criadora, que é a essência do homem, em uma atividade em que nega a si mesmo, pois não se reconhece em sua atividade, nos produtos dela e nem em suas relações com o outro.

> Na medida em que o homem não se reconhece em seus produtos, nem se reconhece a si mesmo como sujeito criador, também ele – uma vez perdida a sua essência humana – torna-se objeto, coisa. Em suma, sua existência se coisifica, se torna instrumento, meio ou mercadoria. [...] o resultado é que, em geral, as relações humanas adotam a forma de relações entre

> coisas e tudo se torna abstrato, impessoal, desumanizado (VAZQUEZ, 1978, p. 273).

Sobre essa questão, é possível fazer uma relação com o contexto atual[2], ao observarmos a tentativa do sistema vigente em promover, em nível nacional, a desumanização dos professores e diretores de Educação Infantil, ao ofertar livros didáticos a esse segmento, como uma solução aos problemas pedagógicos em sala de aula.

Na tentativa de esclarecer a minha posição, farei algumas considerações sobre prováveis consequências de um ato de aceitação sem uma reflexão.

Devido à função de coordenadora de área de Educação Infantil, exercida por sete anos, na Secretaria da Educação, tive a oportunidade de conhecer e avaliar muitos livros didáticos voltados à Educação Infantil e todos eles apresentavam exercícios mecânicos como: ligar uma imagem a uma palavra; passar o lápis sobre pontilhados; pintar algum desenho pronto, determinando inclusive a cor; circular alguma palavra ou imagem, em nada contribuindo ao desenvolvimento do pensamento e da atividade criadora das crianças.

Também trabalhei com a formação de professores sobre o ensino do desenho como linguagem e pude constatar, na maioria

[2] Contexto atual: o governo vigente iniciou em 2019, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, militar reformado que foi eleito no segundo turno, vencendo o candidato do PT, Fernando Haddad. Desde o início de sua gestão envolveu-se em diversas controvérsias, demonstrando ser extremamente conservador, defensor da ditadura militar e das ideias de extrema direita. Durante a pandemia da covid-19, procurou minimizar os seus efeitos, negando e desacreditando a ciência, o conhecimento e a educação. Em sua gestão, a proposta de uso de livros didáticos na educação infantil foi enviada a todos os municípios.

dos cursistas, dificuldades ao desenharem uma árvore diferente, uma casa ou uma pessoa. Todos os desenhos eram semelhantes, estereotipados, sem autoria. E quando surgia algum desenho diferente, a história da professora ou do professor também apresentava algo diferente, como uma formação específica ou por influência da família, pelo incentivo da mãe ou pai desenhista, arquiteto, pintor e outros.

Nas minhas relações com o outro, por meio do diálogo com os professores e professoras, costumo observar a ocorrência dessa dificuldade não só em relação à atividade de desenho, mas em qualquer atividade, quando são convidadas a exercerem sua autoria, sua atividade criadora, como escrever um texto narrativo, uma poesia, um artigo acadêmico, uma música e até mesmo o planejamento de uma atividade. E confesso! Eu também me incluo nesse grupo.

Penso que todos esses fatos relatados acima estão interligados e, se as pessoas com tais dificuldades em relação à atividade criadora quiserem saber os motivos, é só recorrer à sua própria história de formação escolar. Procurem lembrar-se de como as atividades eram propostas na infância. Geralmente, eram utilizadas cartilhas com textos curtos e sem sentido para copiar, com exercícios de coordenação motora, pontilhados para passar o lápis por cima, desenhos estereotipados para colorir ou copiar, exercícios para completar ou ligar, entre outros. No que essas propostas do passado diferem dos atuais livros didáticos? Creio que não diferem.

E o resultado dessas práticas já conhecemos, ou seja, formam pessoas acostumadas a dizer: “Eu não sei escrever uma história”; “Eu não sei desenhar”; “Eu não sei compor uma música”; “Eu não sei

escrever uma dissertação, tese"; "Eu não sei falar...". Isso, porque somos frutos de uma educação que visava a desenvolver apenas a capacidade de executar ordens e nunca questionar, criar e, muito menos pensar ou falar, limitando a nossa autoria, a nossa expressão, o nosso desenvolvimento integral. Diante da iminência do retorno de tais práticas por meio do livro didático, faço a seguinte indagação: será que é isso mesmo que o professor, o diretor, o pai, a mãe e demais responsáveis querem para os seus alunos ou filhos? Se reproduzirmos as práticas equivocadas do passado, é isso que teremos no futuro: pessoas com dificuldades para exercerem sua autoria, apenas executores, ou seja, pessoas parciais.

Além disso, as pessoas que optaram por adotar os livros didáticos produzirão um problema que atingirá não só as crianças, mas também aos professores e diretores, que perderão sua autonomia e sua autoria. O professor e o diretor que o orienta, ao preparar uma aula, planejar uma atividade, não produzem apenas uma ação pedagógica, mas dialeticamente produzem a si mesmos como seres humanos que, diante ao mundo, percebem, conhecem, refletem, pensam, sentem e tomam posição. Nesse sentido, o trabalho é fundamental para o nosso próprio desenvolvimento. Dessa maneira, tanto o professor, o diretor quanto as crianças têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade de forma integral.

Rodari (1982) critica a formação de homens "pela metade" e fala da necessidade de homens criativos, que façam uso da imaginação, para mudar a realidade, pois:

> Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem

> vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação (RODARI, 1982, p.162).

Diante das questões levantadas acima, é preciso considerar que, no campo da educação, um ato inconsequente implicará no destino de outras pessoas, no desenvolvimento de outros seres humanos ou no seu impedimento. Por isso, a importância de que os educadores tenham consciência de cada um de seus atos, de suas opções.

Na atual educação hegemônica, o trabalho na direção humanizadora não é tarefa simples, mas acredito que por meio da formação de professores, da apropriação do conhecimento sobre a arte, neste caso, em específico, a arte literária, será possível vislumbrarmos um campo de possibilidades para a melhoria das práticas educacionais e para a recriação da realidade.

A própria arte alimenta essa esperança ao apresentar a realidade como passível de mudança. Segundo Fischer (1959), a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo, a experiência da humanidade e, nesse processo de recriação, a arte apresenta a realidade como passível de mudança e pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, um ser total. Logo, a "arte capacita o homem a compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade" (FISCHER, 1959, p. 57).

Portanto, fica evidente a importância e a urgência da arte na constituição integral do ser humano, por meio do desenvolvimento de sua consciência, de sua imaginação, de sua capacidade criadora, de sua capacidade para maior compreensão da realidade e de sua transformação.

Para a formação dessas bases, é essencial que o trabalho seja iniciado desde a Educação Infantil por meio da arte literária, dos livros ilustrados e das linguagens visuais presentes nesses livros; que as crianças aprendam a apreciá-los, conheçam os elementos constitutivos das diversas linguagens, os procedimentos utilizados nas produções; saibam se expressar por meio deles e aprendam a questionar a realidade, tornando-se sujeitos ativos.

1.2 Qual a relação entre o trabalho com o livro ilustrado e as funções psíquicas superiores?

Ao dissertar sobre as contribuições do livro ilustrado ao desenvolvimento do psiquismo, a referência teórica utilizada é a THC e a Filosofia da Linguagem, que afirmam que a fonte de desenvolvimento psíquico humano é a experiência social na qual os indivíduos se apropriam do patrimônio cultural humano.

> Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos de sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Nesse sentido, torna-se fundamental o papel da escola e dos professores na promoção do desenvolvimento do psiquismo das crianças, porque a simples interação com o objeto, nesse caso específico, com os livros ilustrados, não garantirá a sua apropriação, a sua compreensão de forma plena, visto que, é necessária uma atividade adequada. Isso implica que alguém apresente à criança as propriedades do objeto, o seu uso social, como ocorre a sua produção. Assim, "esse processo de apropriação do objeto e de reprodução individual das qualidades humanas aí postas só acontece na presença do outro que conhece e, por isso, ensina, de forma intencional ou não, o uso social para o qual o objeto foi criado" (MELLO, 2016, p. 47).

Isso não diz respeito só à criança, essa necessidade também ocorre com o adulto diante de algo novo, como um conteúdo de qualquer área do conhecimento que lhe seja inédito como um instrumento musical desconhecido ou pertencente a uma cultura diferente da sua, por exemplo. Será preciso que alguém lhe apresente o objeto e explique o que é, para que serve, como funciona para que, assim, possa entrar em atividade. Conforme Leontiev (1978), apenas a partir da apropriação das objetivações da cultura, as faculdades e capacidades nelas incorporadas se tornarão órgãos de nossa individualidade.

Ao possibilitar à criança e ao adulto a apropriação das objetivações humanas, visa-se ao desenvolvimento máximo do psiquismo dos indivíduos, para terem condições de direcionar seu destino de forma consciente e livre.

> Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de

> conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. A própria existência do ser humano mais desenvolvido é necessária ao desenvolvimento psicológico desde a infância (DUARTE, 2016, p. 45).

Segundo Martins (2013), é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, satisfazendo suas necessidades e é para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções resultam da própria natureza social e não de uma complexificação natural evolutiva. "Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou funções psíquicas superiores*"* (MARTINS, 2013, p. 39).

Dessa maneira, "o psiquismo se institui como *imagem subjetiva da realidade objetiva*, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem ao meio" (MARTINS, 2013, p. 45). E podemos compreender por função psíquica a capacidade de ação de que dispõe o nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva.

Segundo Pasqualini (2016), somos capazes de captar sensorialmente imagens e sons e perceber mudanças no ambiente por meio da *sensação e percepção*, que são funções psíquicas, bem como, de fixar nossos sentidos em determinado estímulo do meio e registrá-lo no psiquismo por meio das funções da *atenção e memória*

e ainda podemos citar outras funções psíquicas superiores como a linguagem, a imaginação, o pensamento, as emoções e os sentimentos.

O traço essencial dos processos psíquicos superiores exclusivamente humanos é o autodomínio da conduta, pois "nos tornamos capazes de dominar nosso próprio comportamento mediante a internalização dos signos da cultura. Em outras palavras, o autodomínio da conduta se realiza por intermédio do signo" (PASQUALINI, 2016, p.72).

O signo, de acordo com a citada autora, orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, representa algo fora de si, podendo ser uma imagem, um gesto, um desenho, um objeto, um som, uma forma, entre outros. Um exemplo simples: quando me dirijo a um banheiro feminino público e verifico, ao chegar em frente à porta, uma placa e percebo a existência de uma imagem de um homem, um símbolo, representando o sexo masculino, o desenho de um chapéu, por exemplo, sei que se trata de um banheiro masculino. Ao olhar a placa, não entro no banheiro mesmo necessitando, fazendo uso do meu autodomínio da conduta, pois já internalizei os referidos signos. Por conta disso, mudo o meu comportamento, indo em outra direção em busca do banheiro feminino até encontrar uma placa com um signo que o represente.

Conforme a criança vai aprendendo e se apropriando dos signos e de seus significados, vai se desenvolvendo e o mundo vai ganhando significado, sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e de autodomínio.

Dessa forma, a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e a apropriação do patrimônio do gênero humano, de maneira que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana por possibilitar ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outras palavras, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

> [...] A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior (VIGOTSKI, 1995, p. 95).

A partir dessas considerações, devido à importância dos signos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores presentes na linguagem verbal e visual, apresento esse forte argumento em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente.

Lembro que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não serão suficientes para a apropriação, visto que tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

> É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2010, p. 55).

Assim, a educação que possibilitará o máximo desenvolvimento das pessoas é a educação escolar, visto que, socializa os saberes científicos, artísticos, éticos e outras possibilidades de superação dos conhecimentos cotidianos e, "para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado" (MARTINS, 2010, p. 59).

A literatura infantil faz parte do patrimônio cultural historicamente elaborado e requer um ensino sistematizado. Zilberman (2003) argumenta em defesa da literatura infantil na escola, visto que a criança, devido a sua circunstância social e por razões existenciais, se vê privada de um meio interior para a experimentação do mundo e, dessa forma, necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar.

Assim sendo, a literatura infantil poderá contribuir porque a criança lidará com dois elementos adequados para a conquista da compreensão da realidade: uma *história*, que apresenta as relações presentes na realidade, que não pode perceber por conta própria; e a *linguagem*, a mediadora entre a criança e o mundo. Pela leitura se propicia uma ampliação do domínio linguístico, porque a literatura preencherá uma função de conhecimento: "o ler relaciona-se com desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da

compreensão do fictício, com a função específica da fantasia infantil, com a credulidade na história e a aquisição de saber" (ZILBERMAN, 2003, p. 45). Segundo a autora, a atuação da literatura ocorre dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite ensinamentos morais e informações, mas porque permite ao leitor a possibilidade de estender suas capacidades intelectuais e afetivas.

Nesse sentido, Girotto e Souza (2016) afirmam que a escola é ainda o espaço privilegiado para a formação do indivíduo e nele é necessário contemplar os estudos literários, porque:

> [...] estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – indispensável para a plena realidade do ser (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 31).

Ao privilegiar os estudos literários na escola, é relevante ressaltar: não é qualquer atividade, qualquer material ou conteúdo que promoverá o desenvolvimento da criança. Assim, ao se planejar o ensino na escola, em relação ao livro de literatura infantil, segundo Zilberman (2003) e Girotto e Souza (2016), será importante que a obra tenha uma função transformadora, emancipadora, não se confundindo com uma missão pedagógica; deverá dar conta da tarefa de conhecimento de mundo e do ser, propiciando elementos à emancipação pessoal. Além disso:

> Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem-comportado, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

A partir dessa ideia, é inegável a importância da seleção dos livros pelo professor ou professora, levando em consideração a qualidade estética, porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária ao se distanciar de sua origem comprometida com a pedagogia, ou seja, "quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor" (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

Assim, o prejuízo maior da literatura pode decorrer de sua adesão à pedagogia, como incentivadora de comportamentos socialmente adequados, suavizando a visão da criança para a aceitação do sistema em vigor. Nesse caso, não haverá espaço para a função transformadora do livro de literatura.

Para Munhoz, Girotto e Franco (2019), as obras literárias tornam-se humanizadoras ao conduzirem o homem a uma dimensão mais ampla da compreensão da realidade e das relações sociais. Por meio delas, o sujeito pode se ver na sua realidade, conhecer seus sentimentos e perceber o seu meio. As obras literárias possibilitam, ainda, o desenvolvimento da imaginação, do pensamento, da linguagem, da percepção e de outras funções psíquicas.

É importante também lembrar que as funções psíquicas superiores, segundo Pasqualini (2016), não se desenvolvem em atividades que não as requeiram. Ao demandar determinadas

capacidades psíquicas, a atividade faz com que essas funções se desenvolvam. Por exemplo, ao se ler um livro para a criança, isso exigirá dela concentração na história que está sendo lida, esforço para compreender o que está sendo narrado, construção de imagens mentais do que está sendo apresentado, memorização da narrativa. Por consequência, essa ação, por se concentrar na história, coloca em movimento a atenção; o pensamento, ao compreender a narrativa, faz conexões e inferências; ao criar imagens da história, dos fatos, dos personagens e cenários, estimula-se a imaginação; a percepção visual aumenta ao observar as ilustrações e os seus detalhes; a memória é requisitada ao registrar a história para recontá-la posteriormente; a linguagem é reclamada e o vocabulário ampliado ao recontar, ao dialogar sobre a história, falar sobre suas impressões e fazer questionamentos.

Sendo assim, pode-se afirmar a existência de uma relação entre o trabalho com o livro ilustrado e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Porém, deve-se reforçar que não é qualquer conteúdo ou proposição que possibilitará o desenvolvimento da criança, por isso, a necessidade de se questionar, antes de propor qualquer ação às crianças, se a atividade requer a mobilização das funções psíquicas delas. Se a resposta for negativa, não haverá motivos para propô-la.

Enfim, tomando como base o princípio acima, considerando que a atividade com o livro ilustrado requer e mobiliza diversas funções psíquicas superiores, desenvolvendo-as, a presença do livro ilustrado na Educação Infantil torna-se fundamental para a formação das crianças, inclusive para possibilitar a criação de bases para a linguagem verbal escrita.

1.3 Formação de bases para a linguagem verbal escrita

Para reforçar os argumentos em defesa do livro ilustrado na Educação Infantil como promotor do desenvolvimento da criança, apresentarei a relação entre a escrita e o desenho, a partir dos estudos de Luria (2001).

Por muito tempo a escrita foi compreendida como um hábito motor, como um problema do desenvolvimento muscular das mãos ou como um problema de linhas e pautas. Porém, de acordo com Vigotski (2000), a linguagem escrita é muito mais complexa, visto que envolve sistemas de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento da criança.

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica, por isso, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se "ensina a criança a escrever", mas, profundamente dependente daquilo que é chamado, por Luria (1978), de pré-história da linguagem escrita.

Dessa forma, o domínio da linguagem escrita representa para a criança o "domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil" (MARTINS, 2011, p. 146).

Assim, a linguagem escrita tem uma longa história. Ela começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita convencional na escola.

> As origens deste processo remontam muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 144).

É importante lembrar que a escrita é uma função realizada culturalmente por mediação. A condição fundamental exigida para a criança ser capaz de tomar nota de alguma coisa, ideia ou frase é que algum estímulo, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia inicial, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a tal ideia. Dessa forma, o escrever pressupõe "a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar" (LURIA, 2001, p. 145).

O autor esclarece ainda que, em um determinado momento da evolução, os atos externos — aqueles em que são manipulados, os objetos do mundo exterior — e os atos internos, que envolvem a utilização das funções psicológicas, começam a tomar forma indiretamente e técnicas de organização das operações psicológicas internas são desenvolvidas para tornar sua execução mais eficiente. O uso direto e natural de tais técnicas começa a ser substituído por uma forma cultural por meio do uso de determinados expedientes instrumentais auxiliares. Desse modo, os objetos passam a desempenhar um papel funcional auxiliar. Por exemplo, o homem, historicamente, em vez de tentar avaliar as quantidades visualmente, aprendeu a usar um sistema auxiliar de contagem que, em vez de

confiar mecanicamente as coisas à memória, passou a registrar as quantidades por meio da escrita. Portanto:

> A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações (LURIA, 2001, p. 146).

Para compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita e a função do desenho, será relevante conhecer a *pré-história da escrita*, as circunstâncias que tornaram a escrita possível à criança e os fatores proporcionadores do seu desenvolvimento, desde os primeiros rabiscos ou cópias imitativas até a escrita simbólica.

Para Luria (2001), a história da escrita inicia-se quando a criança realiza uma pré-escrita, caracterizando o momento denominado de *pré-instrumental*, no qual a criança apenas imita os adultos, fazendo rabiscos indistintos, pois ela ainda é incapaz de ver a escrita como um instrumento de representação. Para a criança, o ato de escrever é intuitivo; não é um meio para recordar ou representar algum significado, mas é visto como um ato em si mesmo, como se fosse um brinquedo, assimilado apenas em sua forma exterior.

Nesse caso, Luria (2001) afirma que o ato de escrever é dissociado de seu objetivo imediato e a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares; seus rabiscos não possuem nenhuma relação com as sentenças que lhe são ditadas durante o experimento, mesmo sendo apresentados fatores como

tamanhos, quantidades e até mesmo a forma do objeto. Nada disso influi nas anotações da criança. Por isso, os rabiscos são para ela, como uma brincadeira; rabisca pelo prazer de rabiscar, faz garatujas, porque o significado funcional da escrita ainda não foi aprendido. Assim, não se pode falar que houve exatamente uma escrita, mas apenas simples rabiscos.

Nesse processo, pode surgir a *escrita topográfica*, ou seja, uma forma pela qual a criança utiliza seus registros gráficos como um signo auxiliar da memória e organiza seus desenhos no espaço da folha, realizando associações com as sentenças que lhes são ditadas. Essas inscrições não são diferenciadas, porém, mantêm uma relação funcional com a escrita, desempenhando o papel de um signo primário. O signo gráfico *primário* não diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do anotado, ou seja, não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado porque ele é apenas uma simples sugestão evocadora de certos impulsos verbais que disparam processos de associação e cujo conteúdo pode ser determinado por condições completamente diferentes em relação à sugestão dada. Dessa forma, apenas sinaliza que algum conteúdo anotado pela criança existe, mas não conduz a ele, visto que é apenas uma sugestão, evocando uma reação associativa no sujeito. Em termos psicológicos, essa marca gráfica não é ainda uma escrita, mas apenas sua precursora (LURIA, 2001).

Um avanço nesse momento foi observado pelo citado autor, quando ocorreu o estabelecimento de uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. Por exemplo, ao começar a refletir o ritmo da frase apresentada e registrar as palavras simples com linhas simples enquanto as sentenças foram expressas por longos e

complicados rabiscos, o efeito primário deste ritmo produziu a primeira diferenciação rítmica na escrita da criança. No entanto, essa conquista ainda não faz com que a criança consiga marcar graficamente o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado. Ainda é necessário que a atividade da criança comece a refletir não só o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também o conteúdo, para o signo adquirir significado.

Conforme Luria (2001), dois fatores podem levar a criança a produzir uma atividade gráfica diferenciada: o *número e a forma*, pois, em situações experimentais, ao ser inserida a quantidade nas sentenças ditadas às crianças, elas procuram utilizar signos para representar o número dado. O autor acredita que a quantidade foi o primeiro fator a contribuir para a mudança do caráter inexpressivo e imitativo da atividade gráfica, em que, ideias e noções diferentes passaram a ser expressas exatamente pelo mesmo tipo de linhas e rabiscos.

Luria observou também a influência do fator *quantidade* atrelado ao fator *contraste* na produção de uma escrita diferenciada. Por exemplo, ao pronunciar a sentença: "Há duas árvores no pátio" e a sentença "Há muitas árvores na floresta", a criança tentou reproduzir o mesmo contraste e por isso não pôde escrever as duas sentenças com a mesma marca. Dessa forma, foi levada a produzir uma escrita diferenciada. Assim, a atividade gráfica se torna um instrumento funcional ou expediente auxiliar, que possibilita à criança ler sua escrita.

Outra constatação importante do autor, quando as sentenças eram ditadas às crianças, foi a diferenciação das marcas com relação à *cor, forma ou tamanho* em evidência. As produções gráficas passam

a ter semelhança com a pictografia primitiva. Por meio de tais recursos, a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar e "o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada" (LURIA, 2001, p. 166).

Nesse sentido, o autor faz uma diferenciação entre a escrita pictográfica e o desenho. Afirma que o desenho pode ser diferente da escrita pictórica, porque se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a intenção ou função de meio que a leve a se lembrar de algum conteúdo, como um expediente auxiliar, para expressar algo, será apenas um desenho. Por exemplo, uma criança pode desenhar bem, mas ser incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo. Nesse caso, não será uma escrita. Essa é a diferença entre a escrita pictográfica e o desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo.

A criança que apresenta um grau mais desenvolvido da escrita pictográfica, ao retratar um objeto, supera a tendência de retratá-lo em sua totalidade com os detalhes e começa a utilizar apenas uma parte dele ou o seu contorno, simplificando-o. Luria cita um exemplo da pesquisa: ao pedir para uma criança tomar nota de alguma coisa difícil de expressar por meio de uma figura, o pesquisador a incentivou à busca de meios para contornar o problema. Foi solicitada a ela, a anotação de uma sentença: "Há 1000 estrelas no céu". A criança desenhou uma linha horizontal, representando o céu e em seguida, desenhou duas estrelas e parou.

O autor a questionou sobre quantas estrelas teria que desenhar. A criança respondeu que apenas duas estrelas, porque se lembraria que há mil estrelas. Uma outra criança representou as estrelas, desenhando o céu e uma janela através da qual se vê as estrelas, reproduzindo uma situação global para resolver o problema. Nesse sentido, constata-se a possibilidade de caminhos diferentes, como nos exemplos citados, "em vez do objeto A, anotar o objeto B, que se relaciona, de alguma forma, com A. Ou simplesmente anotar alguma marca arbitrária em vez do objeto que acha difícil retratar" (LURIA, 2001, p. 177). Esses dois caminhos levam da escrita pictográfica à escrita simbólica.

Esse fato mostra que a criança está no processo de aquisição de habilidades psicológicas que a conduzem para a escrita simbólica; o símbolo começará a adquirir um significado funcional para ela.

O período de escrita por imagens, conforme Luria (2001) apresenta-se plenamente desenvolvida entre os cinco e seis anos. Assim, se as condições sociais forem favoráveis, fará o primeiro uso da escrita como meio de expressão. E se essa escrita pictográfica ainda não está desenvolvida nesse período, é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola, ou antes dela. Por isso, a importância de rever as práticas de introdução precoce da escrita, que na maioria das vezes, ocorrem de forma mecânica, podendo dificultar o processo de aquisição da linguagem escrita e a expressão da criança. Isso posto, reforço a importância de defender o desenho na escola como linguagem e expressão da criança.

Segundo Vigotski (2000), é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras, levando à compreensão

interna da escrita para que essa aquisição se torne uma parte de seu desenvolvimento. Desse modo e, por analogia, é preciso ensinar a linguagem das imagens e não a imagem, a linguagem do desenho e não o desenho, lembrando que o desenho para ser considerado uma linguagem, deve ser compreendido como signo.

Luria (2001) afirma que o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para o ato de recordação. Assim, a partir da análise do uso dos signos e suas origens na criança, conclui que não é a compreensão que gera o ato, mas é o ato que produz a compreensão, visto que o ato frequentemente precede a compreensão.

> Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (...) no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo, a criança também se transforma (LURIA, 2001, p. 189).

É importante ressaltar que na Educação Infantil o ato de ler e o ato de escrever como prática social é que contribuirão para o desenvolvimento da capacidade de compreensão na criança, legitimando a importância da presença da arte literária nesse segmento, possibilitando os atos de leitura e de escrita.

Além disso, lembrando a relevância dos signos para o desenvolvimento do psiquismo, o livro ilustrado combina dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. "Empregando a terminologia semiótica, podemos dizer que os livros ilustrados comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13).

Dessa maneira, ao considerar o desenho como signo que constitui a pré-história da escrita e pertencente à linguagem visual, penso que ao se trabalhar com o livro ilustrado, promovendo o acesso das crianças às narrativas visuais e verbais presentes neles, serão criadas condições para a formação de bases necessárias à aquisição e à compreensão da linguagem escrita.

1.4 A criança da Educação Infantil: algumas considerações sobre o destinatário da educação

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a concepção de educação desenvolvente, é fundamental ao professor ter uma compreensão adequada sobre como fazer a articulação entre a arte literária e o desenvolvimento infantil. Isso implica uma discussão acerca do desenvolvimento psíquico da criança.

Segundo Mello (2017), os estudos das últimas décadas demonstram que as crianças não têm a inteligência e a personalidade predefinidas ao nascer, mas estas vão se formando e se desenvolvendo nas vivências que possuem desde que nascem. E as vivências escolares são organizadas por adultos a partir de sua compreensão sobre o papel da educação e da escola no desenvolvimento humano e de como as crianças aprendem.

Vazquez (1978) afirma que diferentemente do animal, que se relaciona de um modo unilateral com o mundo, o homem se encontra numa relação múltipla, mediata e livre. A riqueza do homem significa a riqueza de necessidades e de relações com o mundo, ou seja, o homem se desenvolve plenamente de acordo com as condições sociais.

Conforme a THC, o desenvolvimento integral de uma pessoa não resulta apenas das transformações do organismo, pois o desenvolvimento psíquico é determinado pelas relações sociais. Só em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas como a linguagem, a consciência e a capacidade de agir de forma intencional.

Nessa perspectiva, só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na arte literária e nas artes visuais, se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil. Dessa forma, "uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem" (VIGOTSKI, 1988, p. 115).

Assim sendo, pretendo abordar algumas questões sobre o desenvolvimento da criança, refletir sobre como ela aprende, como se relaciona com a realidade, pois, ao pensarmos sobre práticas em arte literária promotoras do desenvolvimento da criança, torna-se fundamental conhecermos o destinatário do processo educativo. Para isso, é relevante conhecer a relação entre a aprendizagem e o

desenvolvimento; as conquistas essenciais de cada momento do processo; as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico; as circunstâncias particulares de desenvolvimento das crianças, possibilitando ao professor um norte para a escolha dos conteúdos e a melhor forma de trabalho, visando à promoção do desenvolvimento em cada momento.

Segundo Vigotski (2001), na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, dois aspectos devem ser considerados: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas, mostrando o que elas já sabem. O segundo nível, é constituído pela Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) ou iminente, correspondente às funções em vias de se desenvolver, possibilitando à criança a solução de tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir o trabalho do professor com a criança.

Segundo o mesmo autor, o ensino que incide no nível real de desenvolvimento da criança ou no que está distante dela, além de suas possibilidades, será inócuo, ou seja, não promoverá o desenvolvimento da criança. Por exemplo, ao se trabalhar apenas com músicas que a criança já conhece, como aquelas veiculadas pela mídia e memorizadas pela criança; com cores que a criança já sabe; com histórias de que a criança já se apropriou, isso tudo estará no seu nível real; daí a importância de fazer a avaliação inicial e saber o que a criança já conhece para propor novos desafios, atuando na ZDP e promovendo o seu desenvolvimento.

Por outro lado, se os novos desafios forem distantes das capacidades da criança, por exemplo, se ela está no momento das garatujas desordenadas, de rabiscos, sem controle motor em relação ao desenvolvimento do desenho e for solicitado a ela um desenho figurativo ou a escrita do seu nome, isso estará distante de suas condições reais, visto que a criança ainda não possui o controle dos movimentos e as conquistas internas do psiquismo necessárias à escrita de letras ou ao desenho figurativo, entendidas como signo e, desse modo, fará apenas rabiscos desordenados e a proposta não contribuirá para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, direcionando-se para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, para o próximo desenvolvimento, em busca de novos desafios. Assim,

> [...] o ensino não pode se limitar a exercitar as funções psíquicas já formadas (desenvolvimento real ou atual); é preciso colocar em movimento e fazer avançar as funções psíquicas que estão despontando no psiquismo da criança, ou seja, o ensino deve mobilizar e provocar o desenvolvimento das capacidades psíquicas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo da criança. (PASQUALINI, 2016, p.91)

É importante também esclarecer que, em cada momento do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de forma diferente. Do ponto de vista da THC, é relevante considerar o desenvolvimento psíquico infantil não como um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas como um processo caracterizado por mudanças qualitativas, pela ocorrência de

saltos qualitativos, promotores de mudanças na forma de a criança se relacionar com a realidade e com o mundo.

Para compreendermos a relação que a criança estabelece com o mundo, necessário se faz abordar um conceito fundamental: o conceito de atividade. Segundo a THC, a atividade é a ligação entre o sujeito e o mundo. É um processo pelo qual o homem se relaciona com o mundo para satisfazer suas necessidades. Desse modo, a atividade se orienta para um motivo, ou seja, para um objeto que atenda a uma determinada necessidade.

Conforme Pasqualini (2016), a atividade pode ser definida como um processo desencadeado por um motivo e constituído de uma cadeia de ações que se dirigem a fins particulares; desse modo, a satisfação do motivo depende do encadeamento de todas as ações que constituem a atividade como um todo. Por exemplo, a sensação de fome indica a necessidade de alimento, leva-nos a pensar em qual objeto poderia satisfazer essa necessidade. Ao delinearmos o objeto — refeição, para atender à necessidade fome — este constitui um motivo para o qual se desencadeará uma atividade. Essa atividade envolverá diversas ações como ir ao supermercado, comprar os ingredientes, voltar para a casa, preparar o alimento entre outras. Cada ação isolada não atenderá o motivo. Por exemplo "ir ao supermercado" não saciará a fome da pessoa, mas esta ação está ligada ao motivo que a provocou; dessa maneira, cada ação está orientada para um fim específico. Desse modo, o significado de uma ação específica não encerra em si mesmo; não vamos ao supermercado apenas para fazer as compras de ingredientes e preparar o alimento, mas porque temos fome.

Para compreender a estrutura da atividade é importante obter o conceito de operação. “As operações referem-se a como se efetivam as ações, ou seja, o conceito de operação pode ser definido como a maneira de se executar uma ação, maneira essa que depende das condições nas quais a ação é realizada” (PASQUALINI, 2016, p. 94). Como exemplo a autora cita as diferenças entre lavar a roupa na máquina, no tanque ou à beira de um rio. A finalidade é a mesma, ter roupas limpas para usar, porém as condições nas quais a ação se realiza são diferentes, exigindo operações distintas.

Ao pensar sobre a apropriação, pela criança, da cultura no contexto da escola, pode-se ilustrar o princípio da conversão de ações em operações a partir do uso, por exemplo, de um pincel. No início, dominar o uso do pincel será algo bem complexo para a criança, tornando-se para ela uma finalidade em si, exigindo toda sua atenção, a reorganização de seus movimentos naturais e a formação de novas operações motoras e cognitivas. Quando a criança se apropria do instrumento e passa a dominá-lo, o uso do pincel deixa de ser uma finalidade em si mesma e torna-se uma operação automatizada a serviço de uma ação mais complexa: a pintura. Portanto, ao se apresentar um novo instrumento à criança, um novo material, não é apropriado propor tarefas complexas, mas tarefas exploratórias para que o uso do instrumento passe para o plano operacional. Conforme a criança vai avançando, o professor poderá propor tarefas mais complexas, para a formação de novas operações motoras e cognitivas. (PASQUALINI, 2016)

Assim, a socialização e a apropriação, por parte da criança, do patrimônio cultural ocorrem pela atividade e na relação com outros sujeitos. As funções psicológicas encontram-se na

dependência dos processos concretos nos quais o sujeito está envolvido, ou seja, na atividade. "O desenvolvimento desta atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade" (FACCI, 2004, p. 67).

De acordo com Pasqualini (2016) em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade assume a primazia como sua força motriz; essa atividade chamada dominante ou guia, reorganiza e forma processos psíquicos. No período que abrange a Educação Infantil, três são as atividades guias das crianças: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; no período da primeira infância, a atividade objetal manipulatória; na idade pré-escolar, o jogo de papéis.

Já nos primeiros dias de vida, a criança se expressa emocionalmente por meio de gritos, choros, gestos e movimentos para que suas necessidades sejam atendidas pelo adulto. Assim, vai se formando outra relação entre o adulto e o bebê, conduzindo a uma atividade de comunicação com o adulto, o contribui para o surgimento da comunicação emocional direta. Nesse momento, a comunicação tem um caráter emocional, porque se manifesta como expressão mútua de afetos e emoções, sendo fundamental a interação com o adulto, que ele converse com a criança, para essa comunicação se desenvolver.

Mello (2017) salienta que essa comunicação com o bebê é a primeira forma de escuta estabelecida na relação pedagógica e essa escuta possibilita ao professor, compreender as necessidades imediatas dos pequenos e também suas necessidades de desenvolvimento. Isso "envolve a atenção ao tempo das crianças, aos

materiais que melhor desafiam sua atividade e incentivam seu movimento, às relações que acolhem as crianças e favorecem uma relação de segurança e confiança em nós, adultos" (MELLO, 2017, p. 89).

Dessa maneira, o adulto promoverá o desenvolvimento da criança ao apresentar-lhe a realidade; ao proporcionar o contato com objetos, incentivando sua manipulação, mostrando seu uso funcional e qualificando os seus sentidos, a sua percepção. Assim, torna-se importante a leitura para os bebês e a apresentação de livros variados, contribuindo para o desenvolvimento da percepção, dos sentidos e da linguagem.

Mello (2017) chama a atenção para o fato de que esse processo vivido pela criança, formador de suas qualidades humanas "depende de como a criança é afetada pelas situações, de como se sente nas situações vividas. E, por isso, a forma como nós, professores, relacionamo-nos com as crianças é tão importante" (MELLO, 2017, p.89).

Nesse movimento, a partir da comunicação emocional direta com o adulto, outra atividade começa a ser gestada. A ação com os objetos desponta como uma nova atividade guia, a atividade objetal manipulatória, e a comunicação emocional começa a ceder o lugar a uma colaboração prática. "Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos" (FACCI, 2004, p.68). O surgimento dessa atividade ocorre aproximadamente entre 1 e 3 anos, momento em que há assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de

ação com os objetos. Por meio da atividade objetal manipulatória, a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado.

É fundamental nessa fase a ação do adulto destinada a mostrar à criança a função específica do objeto e os procedimentos corretos para seu uso, uma vez que, conforme Mukhina (1996), a função do objeto é uma propriedade oculta, impossível de ser revelada pela simples manipulação. A criança poderá, por exemplo, manipular colheres; abrir e fechar as portas do armário, mas isso em nada contribuirá para a compreensão da função do objeto. Apenas o adulto poderá mostrar à criança para que serve a colher ou o armário.

Além de apresentar o uso social dos objetos, é importante possibilitar livre escolha às crianças. Não basta manter os objetos disponíveis aos olhos delas, é necessário o acesso das crianças aos objetos em tempo integral e com liberdade. "E isso é possível quando nós, adultos, sabemos que a criança está formando e desenvolvendo funções psíquicas essenciais enquanto manipula objetos, brinca de faz de conta, toma iniciativas independentes de nossa orientação direta e controle" (MELLO, 2017, p. 90).

Desse modo, constata-se a importância de o adulto possibilitar o acesso ao livro ilustrado à criança desde muito cedo, apresentar seu uso social, criar na sala de aula um espaço com livros de boa qualidade, para que a criança vá conhecendo narrativas variadas e possa manipular e explorar livremente essa produção cultural.

Quando a criança passa a dominar a ação com os objetos, ela vai se emancipando da coerção das propriedades físicas dos objetos na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto; dessa forma, começam a surgir as premissas para a formação do jogo

de papéis ou faz de conta e o interesse da criança voltar-se-á para o mundo das pessoas. O foco será fazer o que os adultos fazem: as relações sociais.

A criança experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz e de agir com os objetos como o adulto age; porém, ela possui limites operacionais e técnicos que a impossibilitam de executar as operações. Assim, utiliza do faz de conta para solucionar a contradição, satisfazendo a sua necessidade. Um exemplo disso ocorre quando a criança tem o desejo de cozinhar como a mãe ou como o pai, mas ela ainda não possui as condições necessárias para manipular um fogão de verdade. Então ela brinca imitando a mãe ou o pai cozinhando, brincando de casinha, utilizando brinquedos ou panelas, pratos e talheres como se estivesse cozinhando.

O jogo de papéis surge de uma contradição que se apresenta para a criança. "O que possibilita que a brincadeira seja a via de solução dessa contradição é seu caráter não produtivo, ou seja, o fato de que a brincadeira não está voltada para a geração de um produto ou para obtenção de resultados objetivos" (PASQUILINI, 2016, p. 129). O que importa para a criança nesse momento é a ação, isto é, o processo de realização da brincadeira, e não o resultado. Dessa maneira, ao brincar de jogo de papéis, a criança apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, formando as bases para a sua própria conduta.

Segundo Mukhina (1996), para se caracterizar um jogo é necessário conhecer o conteúdo do jogo, que é o que a criança destaca como principal nas atividades do adulto; isso se altera de acordo com o momento em que cada criança se encontra. Para as crianças menores, por exemplo, o conteúdo principal é a ação com

os objetos; o jogo surgirá em função do objeto que a criança tem em mãos, então se possui pratinho, faca e colher, fará de conta que está comendo. Para as crianças um pouco maiores, o conteúdo do jogo refere-se às relações entre as pessoas e, considerando os mesmos objetos citados no exemplo anterior, poderá utilizar a faca para cortar um alimento em várias partes e os colocará no prato para servir às pessoas. Assim, o conteúdo do jogo de papéis para as crianças mais velhas é o respeito às regras resultantes do papel que assumem. Nesse momento, as crianças se preocupam em seguir rigorosamente as regras e começarão a fazer questionamentos sobre a forma correta dos acontecimentos. Poderão questionar a arrumação de uma mesa para o jantar; a disposição das cadeiras, dos pratos e dos talheres na mesa; como utilizar os talheres de forma correta; a sequência dos alimentos; que a sobremesa será servida após a refeição, e não no início.

A partir do conhecimento sobre o conteúdo do jogo, torna-se fundamental o papel do professor nesse processo, para ampliar o conhecimento das crianças sobre as atividades das pessoas e de suas relações, ou seja, enriquecer o conteúdo do jogo, pois, "quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos" (MUKHINA, 1996, p. 157).

Para qualificar ainda mais o jogo de papéis é importante que o adulto amplie o repertório das crianças com os livros de literatura, visto que as narrativas constituem uma fonte de conhecimento variado; apresentam personagens fictícios que passam a fazer parte de suas brincadeiras; possibilitam às crianças, a partir das histórias conhecidas, terem condições de reproduzirem e produzirem novas

narrativas em seus jogos. Além disso, os livros de literatura apresentam diversos fatos da realidade e as mais variadas relações sociais, contribuindo para a ampliação do conhecimento delas e, por consequência, enriquecendo o conteúdo do jogo de papéis.

Mukhina (1996) afirma que o jogo de papéis é de grande relevância para o desenvolvimento psíquico da criança, pois nele se desenvolvem a atenção e a memória ativas. Enquanto brinca, a criança se mantém concentrada e é levada a prestar atenção na situação lúdica e nas regras. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e a memorizar.

Conforme a autora, o jogo exerce grande influência sobre a linguagem comunicativa. Por meio dele, a criança é introduzida no mundo das ideias porque lida com objetos substitutos e, com isso, aprende a manuseá-los e avaliá-los em um plano mental. O jogo permite também à criança colocar-se no lugar de outra pessoa; prever o seu comportamento e atuar como se fosse ela. Isso permite a compreensão das relações sociais e contribui para o desenvolvimento de sua imaginação, de sua personalidade e do autocontrole da conduta.

Sobre essa questão, a arte literária se aproxima do jogo de papéis na medida em que uma narrativa possibilita à criança, além da vivência de emoções e sentimentos, pôr-se no lugar do outro, do personagem; permite ainda a compreensão das relações sociais para o desenvolvimento da imaginação e de outras funções psíquicas.

Mello (2016) ratifica que a leitura realizada pelo professor forma e desenvolve a imaginação das crianças, "alimenta a brincadeira de faz de conta com papéis sociais, e não apenas pela

ampliação dos temas que passam a ser conhecidos pelas crianças, mas também pelo exercício da imaginação que sustenta a brincadeira" (p. 54).

Assim vão se formando na criança as atividades produtivas, aquelas que geram algum tipo de resultado como o desenho, a pintura, a construção com colagem de materiais variados, a modelagem, entre outros. A partir delas, há a possibilidade de a criança se propor a aprender algo, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações. As atividades produtivas contribuem para o desenvolvimento psíquico infantil, permitindo à criança imaginar com antecedência o que deveria fazer. "Isso cria condições para o desenvolvimento da capacidade de planejamento da ação, fundamental para a formação das formas superiores de atividade humana" (PASQUALINI, 2016, p. 142).

Para contribuir com o desenvolvimento psíquico das crianças, penso na possibilidade de algumas ações mais propícias a esse momento. Por exemplo: propor às crianças a produção criativa de narrativas de forma oral, tendo o professor como escriba, e a ilustração das histórias criadas por elas. Também é um bom momento para apresentar os elementos das artes visuais como as formas, as cores, as texturas, as linhas e outros recursos de expressão visual, fornecendo matéria prima à atividade criadora; possibilitar o acesso ao trabalho de diversos escritores e ilustradores; contextualizar as obras; apresentar o processo criador do escritor e do ilustrador; apresentar algumas técnicas e materiais utilizados pelos autores em suas produções.

Isso tudo com o objetivo de proporcionar material de trabalho necessário para desenvolver a atividade criadora das crianças

em narrativas, em desenhos, em composições visuais nas ilustrações; ou seja, criar condições para as crianças se expressarem e se tornarem autoras de suas produções.

Ainda no período pré-escolar, com a atividade do jogo surgem as premissas da atividade de estudo, quando aparecem interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que requer novas fontes de conhecimento para maior compreensão da realidade. Em outros termos, "ao final do período pré-escolar, a atividade de estudo, que surge como linha acessória, entra em ascensão, preparando a transição ao novo período no qual a criança se esforçará por 'saber o que o adulto sabe" (PASQUALINI, 2013, p. 93). Surge, então, a necessidade de obter os conhecimentos escolares, científicos; conteúdos próprios da atividade que promoverá o desenvolvimento na idade escolar.

Isso posto, torna-se evidente a necessidade de intencionalidade por parte do professor, ao planejar as ações pedagógicas na Educação Infantil, para uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança. É importante lembrar que, para aprender, é fundamental a criança ser ativa no processo e que as atividades façam sentido para ela. Para Mello (2005, p. 32), "[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade". Dessa forma, a criança precisa ser vista como sujeito ativo.

A criança é tratada como sujeito quando:

> [...] compartilhamos com ela o cuidado do seu corpo, interpretamos indicadores de suas necessidades e seus interesses,

> organizamos materiais na altura de suas mãos e olhos, quando compartilhamos o planejamento da atividade, a organização do espaço e a gestão do tempo quando elas são maiores. Ao fazer isso, possibilitamos que elas estejam em atividade, isto é, que estejam por inteiro na situação: com o corpo, a mente e a emoção (MELLO, 2017, p. 90).

Todos sabemos que o conhecimento educa, mas para que isso aconteça "é preciso educar nas crianças um sentido para o conhecimento, ou seja, é necessário que cuidemos do mundo interno das crianças, para que esteja aberto, interessado, curioso, motivado pelo conhecimento, por saber mais, pela descoberta do mundo externo" (MELLO, 2017, p. 95).

Desse modo, é importante ressaltar que cada criança possui suas especificidades, pois ela se modifica no processo de desenvolvimento. Seu grau de compreensão da realidade se altera e, a cada momento, o papel do meio e o significado dos elementos do meio também se modificam. Daí a importância de conhecer a criança e suas características em cada período de desenvolvimento, conhecer o destinatário da educação, para que o professor tenha condições de pensar em conteúdos e formas de ensinar mais adequadas a cada período do desenvolvimento, valorizando a criança como sujeito ativo e tornando possível uma educação desenvolvente.

1.5 Palavras e imagens qualificando o psiquismo

O livro ilustrado é uma forma de arte que combina dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Os signos icônicos são aqueles em

que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, ou seja, quando existe uma representação direta de seu significado pelo signo. A imagem de uma impressora no *menu* do computador, por exemplo, é uma representação direta de uma impressora; é um ícone e não se requer um conhecimento especial para compreender um ícone simples. Os signos convencionais, por outro lado, não possuem nenhuma relação direta com o objeto significado. Assim, a palavra "imprimir" em um *menu* de computador apenas transmite um significado, porém é preciso conhecer o sistema de representação, saber o que as letras e as palavras representam para compreendê-las.

Nos livros ilustrados, as figuras são signos icônicos complexos e possuem a função de descrever ou representar. As palavras são signos convencionais complexos, sua função principal é narrar. Na leitura, também são diferentes. Os signos convencionais são em geral lineares; os signos icônicos não são lineares e não oferecem uma instrução direta sobre como lê-los. "A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre a palavra e imagem em um livro ilustrado" (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14).

As autoras esclarecem que tanto as palavras como as imagens deixam espaços que devem ser preenchidos pelos leitores com seu conhecimento e experiência e, assim, surgem diversas possibilidades de interação palavra-imagem.

> O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como

> imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 15).

Em relação à relevância da literatura infantil no processo de formação da consciência da criança, segundo Arena (2010), o pequeno leitor, por meio da literatura infantil, apropria-se da cultura do outro, de suas palavras e com elas forma a sua consciência. É importante a leitura do enunciado do outro, permitindo o "movimento dialógico entre leitor, autor e obra e, com isso, o intercâmbio frutífero e necessário para a evolução do processo de leitura como atribuição de sentidos" (ARENA, 2010, p. 21).

A literatura promove o desenvolvimento do homem, porque ela requer o uso da imaginação, base da atividade criadora. Assim:

> [...] se é possível entender o pequeno leitor, da educação infantil ou ensino fundamental, como um sujeito que se apropria da cultura, que lida com os enunciados concretos, cheios de vida da literatura infantil, que desenvolve, com isso, sua imaginação, vital e necessária, quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá (ARENA, 2010, p. 31).

Nesse sentido, conforme Faria (2010), o texto literário narrativo oferece ao leitor a possibilidade de experimentar uma vivência simbólica por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito ou pelas imagens. A literatura é portadora de um sistema de referências que permite a cada leitor organizar suas funções psíquicas com o vivido e a sensibilidade que lhe é própria. Tornar-se leitor de literatura é um vaivém constante entre a realidade e a ficção, permitindo avaliar o mundo e situar-se nele. Nenhuma boa narrativa de ficção explicita tudo. Existem "brancos", nos quais a articulação

entre o explícito e o não explícito é construída pelo autor de modo a deixar pistas ao leitor, para que ele possa preencher esses "brancos", sendo preciso antecipar, induzir, pôr em relação diversas formas de informação, para compreendê-las plenamente.

Nesse processo de diálogo com o livro de literatura infantil, devido aos espaços existentes ao preenchimento com o conhecimento do leitor, é possível perceber o quanto as funções da imaginação e do pensamento são requisitadas.

Dessa forma, a literatura infantil assume o trabalho de formação integral do homem, em especial de suas funções psíquicas superiores e a "maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo" (ARENA, 2010, p. 32).

Além de promover o acesso à literatura infantil, é fundamental, principalmente nos tempos atuais, ensinar a ler. Assim, Oliveira (2008) justifica a importância do ler na atualidade, porque a palavra está sendo vulgarizada e a imagem acrescida de massificação mercantilista e ideológica. "Ler de forma consciente e participativa a palavra e a imagem constitui, acima de tudo, um ato de resistência cultural e social" (OLIVEIRA, 2008, p. 44). A preocupação com a imagem e com a configuração gráfica de um livro deve ultrapassar a visão meramente estetizante, apoiada em questões mercadológicas.

> A imagem de um livro no psiquismo de uma criança pode se estender por toda a vida adulta. Um indissipável vestígio em nossa memória. A imagem é muito mais pregnante do que qualquer palavra. Portanto, diante desse quadro, os ilustradores e os projetistas gráficos têm uma grande responsabilidade: criar

> não apenas a memória e o passado visual de seus leitores, mas ainda acima de tudo formar e educar o olhar (OLIVEIRA, 2008, p. 45).

A leitura de uma imagem presente no livro de literatura infantil, em específico no livro ilustrado, vai além da simples apreensão denotativa do que está representado. Faria (2010) disserta sobre a necessidade de ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um esteticismo simplório de colorização; ler o branco e o preto, ler as rupturas de páginas, ler a maquete, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem; sua disposição relativa na página dupla, unidade de base do livro. Isso tudo se aprende. É preciso aguçar o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido e dialogar com as artes visuais.

> Um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. (FARIA, 2010, p. 59)

Fica evidente a importância do processo de ensino, porque a aquisição do conhecimento não é natural. A leitura de livros em sua totalidade deve ser ensinada e conforme Queirós (2012, p. 95), "ler também se aprende. Nem sempre deixar o aluno diante de um monte de livros vai formá-lo como leitor. Corre-se o risco de a escolha recair sobre fatos de seu cotidiano, ler o que já se conhece

[...] ler é um trabalho que exige entendimento, descoberta, confronto".

Assim sendo, torna-se fundamental o acesso à arte literária, ao livro ilustrado, ao processo de ensino de leitura dos livros de literatura em sua plenitude, para a apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento do psiquismo da criança. Nesse processo de ensino, inclui-se também o livro de imagem, pois atualmente tem feito parte do acervo das bibliotecas das escolas públicas de Ensino Básico. O livro de imagem é aquele que possui uma narrativa feita com as ilustrações, sem a presença do texto verbal, mas nem por isso sua leitura é mais simples. Trata-se de uma outra forma de atribuir significados ao texto visual, que contribui também para o desenvolvimento do psiquismo, pois a "ausência de palavras pode fornecer um 'hiato' que necessita da inteligência e da imaginação para ser preenchido" (HUNT, 2010, p. 247).

Para que os livros de literatura sejam lidos e compreendidos em sua plenitude e possam contribuir ao desenvolvimento das funções psíquicas, é importante a realização de um trabalho no qual a criança possa conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos.

Nesse sentido, Colomer (2017), afirma que as crianças podem iniciar a aprendizagem da linguagem visual por meio dos livros ilustrados, já que as ajuda a fixar-se neles, podendo aprender as possibilidades expressivas da ilustração segundo a técnica empregada, discutir sobre os recursos utilizados frequentemente: a forma, a textura, o traço, o ritmo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, e perspectiva, entre outros.

É importante lembrar que os sentidos também são desenvolvidos socialmente. Segundo Martins (2013), a própria formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais e, dessa forma, a qualidade desse desenvolvimento resulta não só de sua base fisiológica, mas da cultura sensorial. "Sob privação de estímulos, sobretudo exógenos, o organismo substitui o estado de vigília pelo adormecimento, pela letargia, resultando em um *déficit* global da tonicidade cortical necessária a qualquer atividade" (p.126).

Por isso a relevância de se ter como objeto da educação todas as funções psíquicas como a sensação e a percepção, entre outras. Além disso, a sensação e a percepção "representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes" (MARTINS, 2013, p.122). Portanto, representam uma "porta de entrada" para o psiquismo.

Girotto e Souza (2016, p. 31) afirmam que "a percepção auditiva e visual advém dos sentidos que possibilitam generalizações, conceitos provisórios e hipóteses preliminares; brincar com o texto; aprender com ele; internalizar significados; exteriorizar emoções". Desse modo, por meio dos sentidos, o texto é recebido e as crianças constroem a lógica do enredo. Nesse processo, no qual as funções psíquicas são requisitadas, elas também se desenvolvem.

Segundo Martins (2013), o ato perceptual não é um ato simples e mecânico, mas atende a percursos distintos, dependentes da relação do sujeito com objetos conhecidos ou desconhecidos, exige mecanismos analítico-sintéticos, envolvendo a experiência

passada do sujeito, porque requer relações entre informações que chegam e aquelas já existentes, realizando comparações entre aspectos de uns com outros.

A partir disso, destaca-se a importância de ampliar o repertório da criança em relação aos livros ilustrados e às imagens presentes neles, apresentando os elementos das artes visuais e incentivando práticas criativas por meio deles.

Luria (1990) argumenta que a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas e exemplifica:

> [...] as categorias familiares da percepção de cores (vermelho, amarelo, verde, azul) ou da percepção de formas (quadrados, triângulos, trapézios e assim por diante) somente expressam regras perceptuais típicas dos seres humanos, cuja consciência vem sendo formada sob a influência de categorias estabelecidas durante um período de tempo, notadamente sob a influência de determinados conceitos aprendidos na escola (LURIA, 1990, p. 38).

Desse modo, é fundamental ensinar a criança a olhar e a perceber o que existe ao redor. Ensinar a fazer relações, comparações, conexões; perceber as cores, os tons, as formas, texturas, linhas entre outros elementos das artes visuais para que o olhar não se torne passivo à percepção do mundo, pois "ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo" (AUGUSTO, 2014, p. 45).

Enfim, o conhecimento em arte contribui para tornar o nosso olhar ativo. "A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam" (TODOROV, 2020, p. 65). A arte possibilita a ampliação do nosso olhar em

relação à realidade circundante, promovendo o desenvolvimento da nossa percepção.

Após essas considerações, ratifica-se a importância da escola no desenvolvimento da percepção visual, ao ensinar a ver, ao promover o acesso das crianças à arte literária, às artes visuais presentes nos livros ilustrados, ao favorecer o conhecimento sobre os elementos visuais, tornando possível a leitura das narrativas e uma maior compreensão da realidade, qualificando o psiquismo das crianças, pois: "[...] só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos" (MANGUEL, 2001, p. 27).

1.6 Alfabetização visual: uma necessidade do contexto atual

Cabral (2021), amparado por Bakhtin, ressalta que a arte não pode ter um caráter trivial, porque é carregada de valor axiológico. No ato de fazer arte, o criador imprime os seus valores no objeto estético por meio do seu projeto de discurso, assumindo o seu ato responsivo ao reagir a um acontecimento e responsável ao assumir o seu posicionamento social em relação ao mesmo acontecimento. "Nesse processo possibilita ao outro compreender a si mesmo, bem como ao outro, o que contribui para a formação da consciência do outro – contemplador, observador, leitor [...]" (p. 78).

Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 35) afirma que a autêntica arte é uma comunicação humana entre os homens, portanto, passível de leitura e perfeitamente compreensível. Com essa compreensão, o

autor afirma que o professor, ao ter em mãos um livro ilustrado, pode dialogar com seus alunos sobre questões objetivas que fazem parte de qualquer experiência visual como a composição, a linha, a textura, a cor, entre outras.

O autor afirma ainda que a leitura de uma imagem é uma aptidão adquirida. Isso reforça o que foi argumentado em itens anteriores, pois a aquisição de qualquer conhecimento não ocorre de forma natural. Tanto a leitura da arte, das imagens como a leitura das narrativas verbais, necessita de um processo de educação, ou seja, a leitura de livros deve ser ensinada em sua plenitude.

O acesso, desde a Educação Infantil, às obras de arte é fundamental, visto que, conforme Vigotski (2010ª), o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. O contato com as produções mais desenvolvidas — no caso, o contato com as obras de arte literária — possibilitará, desde o início, o desenvolvimento infantil.

> É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral. Para que surja essa consciência, é necessário um mínimo de aprendizado das técnicas implicadas em cada tipo de arte, - a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Fischer (1959) afirma que o trabalho de um artista é um processo consciente e racional em que a obra de arte é o resultado da realidade recriada, e não um estado de inspiração embriagante. Desse ponto de vista, para o desempenho de um trabalho artístico é

necessário que a pessoa tenha conhecimento, domine, controle e transforme a experiência em memória; a memória em expressão e a matéria em forma, pois a emoção para o artista não é tudo; ele precisa saber tratá-la e transmiti-la; precisa conhecer as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas.

Construímos a nossa "narrativa por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho" (MANGUEL, 2001, p. 28).

Ao considerar a arte como realidade recriada, e que construímos nossas narrativas por meio de outras narrativas, refuta-se as concepções que alegam que, para fazer trabalhos artísticos, é preciso que a pessoa tenha inspirações divinas ou talento natural para determinada forma de expressão. A criação artística e outras formas de produção autoral estão atreladas às condições sociais e a qualidade de educação que o indivíduo recebeu.

A partir dessa compreensão, pode-se pretender a educação do sentimento estético das crianças, ensinando-lhes os conteúdos de artes; as convenções e os procedimentos fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento, possibilitando-lhes condições de apreciar, compreender, realizar leituras de obras literárias e das imagens presentes nelas, como também criar suas próprias formas de expressão e, assim, humanizarem-se.

Para que os livros de literatura sejam lidos e compreendidos em sua plenitude e possam contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vejo a necessidade de um trabalho com

as imagens de forma significativa, para que a criança possa conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos.

Nesse processo é importante o contato com as produções artísticas de tempos e espaços diferentes para se conhecer não apenas o processo de produção na linguagem visual em contextos variados, mas também o seu desenvolvimento histórico; observar a evolução dos materiais e técnicas para melhor compreender as produções atuais e adquirir repertório para realizar leituras e desenvolver a atividade criadora.

No início das minhas argumentações em defesa da importância da leitura de imagens, o meu foco era a busca de uma leitura mais significativa dos livros ilustrados e das imagens presentes neles. No decorrer dos estudos, pude também ampliar a minha visão sobre a importância e a abrangência de uma "alfabetização visual" para os dias atuais, pois, segundo Dondis (2015), a alfabetização visual se tornou vital para o ensino dos modernos meios de comunicação, podendo se tornar o componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro, visto que a câmera, o cinema, a televisão, além dos meios visuais que ainda estão por vir, modificarão não apenas a nossa definição de educação, mas a própria inteligência, impondo uma revisão de nossa capacidade visual básica.

Desse modo, a capacidade para criar e compreender as mensagens visuais está se tornando uma necessidade vital, devendo ser considerada com seriedade na educação; ela precisa rever suas concepções, suas práticas e evoluir.

> Na verdade, a expressão visual é o produto de uma inteligência extremamente complexa, da qual temos, infelizmente, um conhecimento muito reduzido. O que vemos é uma parte

> fundamental do que sabemos, o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos (DONDIS, 2015, p. 27).

A autora afirma que existe uma sintaxe visual. Há linhas gerais para a criação de composições, há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos, artistas ou não, e que podem ser usados em conjunto com técnicas manipulativas para a criação de mensagens visuais claras. Assim, o conhecimento de todos esses fatores pode levar à maior compreensão das mensagens visuais.

O alfabetismo visual não é um sistema tão lógico e preciso quanto a linguagem verbal, os símbolos em seu âmbito visual são de grande importância. Saber como eles funcionam no processo de visão e de que modo são entendidos pode contribuir para a compreensão de como podem ser aplicados à comunicação visual.

Assim, o conhecimento da linguagem visual e de sua gramática é essencial para diferentes profissionais que utilizam a criatividade em seu trabalho (VAZ; SILVA, 2016).

Em relação aos profissionais da educação, o conhecimento da linguagem visual é relevante pelo fato de que a formação básica da maioria dos professores e das professoras ser deficitária nessa área. Desse fato resultam as dificuldades na articulação entre texto e imagens, na compreensão de textos, filmes, jornais, entre outros, segundo Merian e Giovanni (2006).

Segundo as mesmas autoras, existe uma estreita relação entre condições objetivas precárias de vida familiar e precariedade de capital cultural básico obtido na vida escolar. Se o professor não possui os conhecimentos básicos sobre a linguagem visual, terá uma

compreensão limitada da realidade e dificilmente terá condições de oferecer esses conteúdos às crianças.

Além disso, a evolução da tecnologia e dos meios de comunicação, que se utilizam cada vez mais de imagens, faz com que a linguagem visual esteja muito presente na vida das crianças desde muito cedo.

Com isso surge outra questão, levantada por Oliveira (2008), referente ao fato de que o significativo contato com as artes visuais, possibilitado à criança por meio de belos livros ilustrados, diariamente, é ameaçado em virtude do "primeiro encontro ser comumente feito por meio de imagens vulgares e colonizadoras representadas por alguns quadrinhos, figurinhas, seriados de TV e até mesmo por livros didáticos mal ilustrados" (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

O autor também faz uma crítica em relação à ausência de ensino de leitura de imagens nas escolas de ensino fundamental e eu incluo a Educação Infantil, pois, estão priorizando a alfabetização convencional sem atribuir o devido valor à linguagem visual.

> Infelizmente priorizamos para as crianças, de forma até perversa, o aprendizado da leitura de palavras como atestado de alfabetização. Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, além de cidadãos mais críticos e participativos diante do universo icônico que nos cerca. A própria posterior alfabetização convencional seria muito mais agradável às crianças (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

A partir dessas questões levantadas, é possível constatar que a alfabetização visual, principalmente para nós professores e professoras, por trabalharmos com a formação de pessoas torna-se fundamental para termos condições de realizar melhores escolhas de materiais visuais às nossas crianças, visando desenvolver a capacidade de leitura, de expressão e de compreensão da própria realidade.

Todos os componentes dos meios visuais são relevantes para escola de Educação Infantil no que toca ao desenvolvimento da percepção, do pensamento visual, da capacidade de compreensão e de expressão. Além disso, é preciso considerar que as crianças estão nascendo em um contexto no qual a tecnologia reina e a linguagem visual é muito requisitada. É comum observarmos crianças desde cedo tendo acesso à TV, ao computador, ao celular, demonstrando que a educação visual se faz cada vez mais necessária, não só para ampliar a compreensão dos livros de literatura, mas para a compreensão da própria realidade.

Após as considerações sobre todo o conteúdo deste capítulo, é possível ver a importância da literatura para a formação humana. Mas, para que o trabalho com o livro ilustrado se torne uma atividade desenvolvente na Educação Infantil, será necessário um olhar criterioso para a escolha de livros; as propostas pedagógicas devem ser intencionais, visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças.

Abrantes (2011), em sua pesquisa de doutorado, constatou que na mesma sociedade produtora de livros de qualidade questionável e com posicionamentos que privilegiam a produção da passividade da criança, disciplina cega e obediência, também é possível encontrar produções contrárias a essa posição, privilegiando

o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como "instrumentos" a serviço da emancipação humana.

A literatura, como afirma Andruetto (2012, p. 62), é "uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos".

A autora argumenta que a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado depende em muito da qualidade dos leitores que os professores conseguem formar:

> A indústria existirá, então, igual e melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente -, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos (ANDRUETTO, 2012, p. 65).

Diante disso, percebe-se a importância de oferecer o que há de melhor às crianças e, para que a prática escolar seja condizente com esse objetivo, é fundamental ainda a formação continuada do professor para apropriação dos conhecimentos sobre a arte literária; o acesso a diversos tipos de livros para que, no momento de selecionar livros para as suas práticas pedagógicas, suas escolhas ocorram de forma consciente.

Com o objetivo de desenvolver essa ideia, farei no próximo capítulo uma reflexão sobre a formação de professores e apresentarei o experimento didático-formativo de formação de professores em arte literária especificamente com o tema livro ilustrado.

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO COM A ARTE LITERÁRIA

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1998)

Na perspectiva da THC, o homem é um ser em constante formação e a única aptidão com que nasce é a de desenvolver novas aptidões, ou seja, as diversas capacidades. Para que isso ocorra, é preciso o acesso ao conhecimento e à produção cultural. Em relação aos profissionais da educação, acredito que uma possibilidade para esse acesso é a formação continuada no ambiente de trabalho.

Pretendo nesse capítulo falar um pouco sobre a formação de professores, refletir sobre alguns desafios, apresentar o planejamento do experimento didático-formativo e os conteúdos para a formação de professores e o seu desenvolvimento.

O experimento didático-formativo, conforme Freitas (2010), é um método que consiste em investigar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da formação dirigida dos processos psicológicos investigados e coloca em prática uma intervenção pedagógica, visando a promover as ações mentais do educando para que haja mudanças em seus esperados níveis futuros de desenvolvimento.

A ideia que orienta o experimento didático-formativo, conforme Aquino (2017), é que o processo de ensino e aprendizagem, organizado de forma consciente e intencional, eleva a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos educandos. Assim, esse método visou a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes desta pesquisa.

2.1 Formação de professores e a promoção do desenvolvimento humano

A opção por refletir sobre a formação de professores justifica-se pelo fato de que, a precariedade da formação inicial e continuada dos professores, que se foi constituindo historicamente, tem se apresentado como um grande desafio, entre outros existentes e que afetam a educação. Disso decorre a necessidade de investir em ações que contribuam para a melhoria da formação e qualificação de professores. Assim, tentarei levantar algumas questões sobre a formação de professores e professoras, sobre a importância de se ter a consciência dos problemas presentes nas escolas em decorrência da formação deficitária, visando a superá-los e provocar mudanças.

A escola e os professores desempenham papel essencial na formação da criança, porque o desenvolvimento não ocorre de forma

natural; as crianças, para se desenvolverem, precisam assimilar a cultura humana, as experiências sociais, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. Portanto, "a criança não pode integrar-se à cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino" (MUKHINA, 1996, p. 40).

É importante lembrar que o ser humano e seu psiquismo "se formam sob condições que são histórico-sociais, isto é, os processos intrapsíquicos derivam dos processos interpsíquicos por meio da internalização dos signos" (MARTINS, 2012, p. 456). E é com base nesse conhecimento que podemos destacar o papel do ensino e da educação como fundamental à humanização dos indivíduos. O ser humano só se torna humano, de fato, se, adquire as propriedades representativas das máximas conquistas do seu gênero.

Nesse sentido, será imprescindível que todos os conteúdos a que a criança ou adulto deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, visando à apropriação de conhecimentos, à compreensão e à formação de sentidos e à capacidade de operar com os signos. Assim, o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive no artístico, literário, só será possível se a criança e o adulto forem inseridos num meio social que lhes ofereça condições favoráveis de acesso e aprendizagem.

É importante lembrar que o pedagogo é considerado professor generalista e tem como função trabalhar com as diversas áreas do conhecimento, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. No entanto, por meio de práticas e relatos de professores, é possível perceber que os cursos de graduação não têm dado conta da formação nas diversas áreas, e o que contribui para

esse quadro, trata-se da formação deficitária desde o ensino básico dos professores, segundo Marin e Giovanni, (2006). Por consequência, a falta de conhecimento resulta na reprodução e perpetuação de práticas mecânicas e sem sentido nas escolas.

Se o professor não possuir o conhecimento específico de cada área do conhecimento e sobre o desenvolvimento humano, dificilmente terá condições de escolher os conteúdos de forma intencional, para elaborar um planejamento pretendendo a promoção do desenvolvimento da criança, ou seja, o seu ato de ensinar estará comprometido.

Outra questão que contribui para um ensino fragilizado é a constituição histórica das escolas de Educação Infantil e as concepções que ainda hoje impregnam esse segmento. Segundo Pasqualini e Martins (2008), a Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil, na medida em que os modelos de Educação Infantil implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária, visto que, historicamente, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação.

Talvez uma possibilidade para se pensar na superação desse cenário da Educação Infantil seja a promoção do acesso das escolas às pesquisas, aos grupos de estudos, a cursos de formação de professores e, por meio de cada trabalho de formação, explicitar a importância do papel da educação na formação e na promoção do desenvolvimento da criança, para que todos os envolvidos nesse processo tenham consciência de sua responsabilidade social e possam

refletir sobre qual modelo de pessoa ou de sociedade pretendem formar.

Em minha história de formação, percebo que também sou fruto da mesma escola tradicional em que a maioria dos professores se formou. Mas, foi por meio da contribuição de outros professores, de estudos, pesquisas, trabalhos teóricos e práticos é que ocorreram as mudanças mais significativas em minhas concepções e práticas pedagógicas. Pude, também, adquirir maior convicção sobre a importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento das crianças e, por isso, tenho fortes motivos para acreditar que, para as escolas cumprirem de fato esse papel no desenvolvimento humano, será essencial garantir uma formação consistente aos professores desse segmento.

Ao assumir o cargo de diretora de escola de Educação Infantil, assumi também a responsabilidade de promover a formação continuada dos professores da unidade escolar; percebi a necessidade de também me inserir no processo de formação continuada, porque nessa concepção de desenvolvimento, a de que estamos em constante formação, há sempre muito o que aprender, a pesquisar e estudar para que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais coerentes com as necessidades de nossas crianças. Não vejo outra possibilidade, ao pensar em mudanças, que não a de percorrer o caminho dos estudos e de formação uma vez que é necessário adquirir o conhecimento para compreender a realidade; ter consciência dos problemas e dos desafios para buscar formas de superá-los, criando condições para transformar essa realidade.

Por isso, nesse processo de formação, é fundamental a apropriação de uma teoria sobre o desenvolvimento humano para

que as práticas sejam realmente eficazes para a promoção do desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Nesse sentido, Pasqualini (2010) defende a relevância de conhecer as conquistas essenciais de cada momento do processo, as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico, bem como as circunstâncias particulares de desenvolvimento das crianças, porque são esses aspectos que possibilitarão ao professor um norte para a escolha dos conteúdos e as formas de trabalho, intencionando à promoção do desenvolvimento psíquico a cada momento. Será preciso, também, por parte do professor, uma compreensão teórica sobre o conteúdo a ser ensinado; que o professor domine sua essência em termos conceituais para elaborar suas ações pedagógicas.

O conteúdo do ensino e a forma de ensinar devem levar em consideração a criança ou ao adulto a quem se ensina, o destinatário do ato educativo, ou seja, ao se elaborar um plano, o professor deverá considerar a tríade: forma - conteúdo - destinatário. Essa ideia foi sintetizada e formulada por Martins (2013, p. 297), como exigência primeira do planejamento do ensino. De acordo com a autora, "nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico". Nesse sentido, para que o professor ou a professora tenha domínio de suas ações pedagógicas, segurança ao elaborar seus planejamentos de forma intencional para promover a educação desenvolvente, será essencial a apropriação do conhecimento sobre o conteúdo, a forma e o destinatário.

Como tornar possível essa apropriação de conhecimentos por parte dos professores e professoras? Como fazer chegar tais conhecimentos à escola de educação básica? Ao observar a realidade

escolar, de forma geral, é possível perceber que a educação brasileira enfrenta diversos desafios em relação à formação de professores, resultando em muitas lacunas e, consequentemente, o baixo nível de apropriação dos conhecimentos considerados essenciais para possibilitar uma aprendizagem desenvolvente à criança.

Para solucionar o problema da qualidade da formação profissional, conforme Silva (2014), para além das prescrições legais, devem ser consideradas também as condições históricas reais nas quais se exerce a profissão de professor. O autor destaca dois polos do problema: O primeiro é o descaso das políticas educacionais brasileiras para a formação básica das classes populares, historicamente sob a responsabilidade de professores leigos, obedecendo ao princípio de que, para as classes populares, bastaria a formação elementar. O segundo refere-se às condições adversas para o exercício da profissão no ensino básico, ao baixo reconhecimento social da profissão, o que resulta na baixa procura por cursos de licenciatura, evasão e altos índices de licença no trabalho.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que a escola que se submete às demandas de mercado, tem sua função restrita e esvaziada. Não haveria, portanto, a necessidade de muitos anos de escolaridade básica para formatação das classes populares para engajá-las no sistema de produção, na formação de mão de obra semiespecializada. Assim, "Não se justificariam investimentos na formação e professores capacitados à formação omnilateral, de todos os lados [...], em oposição à formação unilateral dirigida para a técnica ou alguma outra dimensão, exclusivamente" (SILVA, 2014, p. 87).

Merian e Giovanni (2006) destacam que apenas na década de 1990 e início dos anos 2000, com a Lei nº 9.394/1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), surgiram os novos modelos de formação de professores, representados pelos Institutos Superiores de Educação e pelo Curso Normal Superior. Houve a normatização da formação em âmbito superior, indicando o preparo de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, as autoras citam que esses cursos implantados em diversas instituições por todo o país foram marcados "por três traços de cultura: cultura do aligeiramento, cultura da ambiguidade e cultura da racionalidade técnica" (MERIAN e GIOVANNI, 2006, p. 139).

A partir da LDBEN de 1996, Fernandes (2014) afirma que houve um amplo espaço para a divulgação das novas diretrizes para os cursos de formação de professores, mas essas diretrizes foram vinculadas ao discurso da necessária organicidade e identidade dos cursos de formação, pautadas pela cisão teoria/prática e com ênfase nas discussões descoladas da realidade escolar. Tais mudanças ocorreram sem uma discussão coletiva, desconsiderando as condições de trabalho e a cultura escolar presentes nas instituições de ensino. Sendo assim, as diretrizes não possibilitaram a superação dos problemas relacionados à formação de professores. Houve ainda uma submissão às demandas de mercado, que:

> Apoiados na prática dissociada da reflexão teórica, no pragmatismo exacerbado e na pedagogia das competências, os cursos, notadamente nas instituições privadas, passaram a fazer da formação de professores uma mercadoria à disposição dos consumidores, inclusive com a utilização dos recursos dos sites

> de compras coletivas para divulgação e venda de produtos (FERNANDES, 2014. p.112).

É um grande equívoco pensar a prática dissociada da reflexão teórica, visto que ambas estão em relação. Saviani (2005) afirma que a prática será mais coerente e consistente, mais qualitativa e mais desenvolvida quando a teoria que a embasa for mais consistente e desenvolvida e que uma prática será transformada se existir uma elaboração teórica, justificando a necessidade da sua transformação, propondo as formas de transformação. Isso significa pensar a prática a partir da teoria. O autor destaca, ainda, a necessidade de se fazer o caminho inverso; pensar a teoria a partir da prática, pois "se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática" (SAVIANI, 2005, p. 108). Nesse sentido, se as condições da prática são precárias, também se criam desafios para o desenvolvimento da teoria.

A formação de professores, segundo Fernandes (2014), continua centralizada nas instituições privadas que estão usando das aberturas legais para a flexibilização do ensino superior. Algumas dessas instituições oferecem cursos de três anos, com períodos de duração das aulas encurtadas, contratação reduzida de professores. Além de problemas com a titulação dos docentes contratados, montam núcleos comuns que juntam alunos de vários cursos com um único professor, resultando em problemas que interferem na formação dos alunos e criando lacunas com o risco de comprometer as futuras gerações. Além disso,

> Ao se formarem em instituições com grandes fragilidades, os professores passam de vítimas a vilões, já que, ao irem para o mercado de trabalho, se tornarão alvo de culpa e julgamentos sociais, recebendo críticas acerca dos parcos conhecimentos que dominam, o que refletirá no processo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica (FERNADES, 2014, p. 114).

A autora também afirma que, por recomendações dos organismos internacionais, a formação de professores deve ser rápida e complementada posteriormente com a formação continuada. Dessa forma, a responsabilidade de continuidade dessa formação é transferida para o professor ou para as escolas.

> Na perspectiva do organismo internacional, trabalhadas de forma separada, as lacunas iniciais devem ser superadas com esforços próprios dos professores que são encarados como empresários de si mesmos (Ball, 2005) ou, por sua vez, das escolas a quem são transferidas as responsabilidades de formação que não foram cumpridas direta ou indiretamente pelo poder público (FERNANDES, 2014, p. 117).

Penso que ter consciência sobre o processo de formação no Brasil, o que o torna frágil e os principais desafios, seja importante para todos os envolvidos com a educação, porque somos frutos desse processo de formação e, ao refletirmos sobre ele, teremos condições de obter maior compreensão da atual realidade educacional, da nossa própria constituição como professores, de nossas concepções e práticas, do motivo de nossas dificuldades e do que precisa ser superado.

Merian e Giovani (2006) afirmam que o crescimento da escolarização na denominada "escola de massas", faz aumentar as

desigualdades reais, colaborando para perpetuar e aumentar as desigualdades pelas quais os futuros professores serão responsabilizados. Tal processo será intensificado devido às inúmeras turmas de alunos que passarão por eles e à condição que permeará suas práticas, ou seja, a falta de preparo escolar e cultural.

Contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, segundo Saviani (2006), será preciso defender o aprimoramento do ensino destinado justamente às camadas populares, por meio da priorização do conteúdo. "Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa" (SAVIANI, 2006, p. 55).

Nesse contexto de aligeiramento do ensino, é possível visualizarmos a lógica do capital impregnando a formação de professores, com a intenção de conservar a atual sociedade.

> Também o professor deve ser padronizado, um operário a mais. De pequena qualificação, pois muitos estão se formando em faculdades de fim de semana. O processo de ensino precisa ter a objetividade da produção industrial. Adotem-se, portanto, objetivos concretos, pequenos, mensuráveis; façam-se detalhados planejamentos de ensino. E disseminem-se manuais coloridos, ilustrados e, acima de tudo, com livros do professor. Com exercícios e perguntas e, acima de tudo, com respostas [...]. Assim que o professor, tornado indiferenciado, for dispensado, qualquer outro assume o seu posto, verifica o caminho já percorrido e segue para o item seguinte do planejamento [...] (OLIVEIRA, 1998, p. 22)

O empobrecimento do trabalho promovido pela alienação, como aponta Martins (2012), expressa-se na dimensão objetiva, no não atendimento da função social da atividade e, também, na dimensão subjetiva, expressa nos sentimentos de falta de sentido e de impotência, perda de esperança, de ideais. Por consequência, esses sentimentos resultam em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outras formas de adoecimento dos professores.

Além disso, ao romper a articulação entre o trabalho e seu resultado, a alienação cria grandes contradições na existência humana, pois as pessoas deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu destino, não desenvolvendo sua atividade criadora nem a autoria de suas práticas pedagógicas, convertendo-se em meros executores de tarefas. "Apenas retomando para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, as pessoas estarão a caminho da superação da alienação e das dissonâncias entre as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho social" (MARTINS, 2012, p. 464).

É importante reforçar, com base na citada autora, que o produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, ou seja, na formação humana. Por isso é fundamental a superação da alienação e o despertar de uma consciência para a relevância da defesa do exercício da atividade criadora dos professores, visto que:

> A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto do seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante

> de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (MARTINS, 2011a, p. 5).

Sem a superação da alienação, as camadas populares continuarão se formando a partir de conteúdos de aprendizagem limitados, o que contribui para a manutenção do *status quo*, portanto, de uma formação para a desumanização. Dessa forma, é essencial que o professor ou a professora compreenda e se veja como pertencente a uma classe social que, provavelmente, não é a dominante e tenha conhecimento "da ideologia de dominação e a explicitação da existência de apenas duas alternativas: ou se está a serviço da manutenção do *status quo* da classe dominante ou a serviço da luta pela abolição da sociedade de classe, isto é, do capitalismo" (MARTINS, 2012, p. 460).

Trata-se de uma questão bem complexa. Segundo a autora, a reprodução até hoje bem-sucedida das condições de dominação demonstra a poderosa força ideológica que, com seus inúmeros meios e métodos, mobiliza os indivíduos que, mesmo sem compreendê-la, atuam em seu favor. Assim:

> (...) toda formação escolar deveria equipar os indivíduos com a ideologia da classe a que pertencem para que possam se alinhar à causa de sua própria emancipação. Mas, para tanto, essa formação precisa promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, da cultura científica e teórica-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências, enfim, para a implementação da práxis (MARTINS, 2012, p. 461).

A temática sobre a formação de professores não se esgota aqui. É muito mais ampla, mas não é meu objetivo aprofundar o assunto neste trabalho, mas apenas tentar direcionar um pouco o olhar para a nossa constituição enquanto profissionais da educação e contribuir para a compreensão sobre as relações que permearam a nossa formação; para o porquê das lacunas em nossos conhecimentos, das nossas dificuldades e para a necessidade de superá-las.

Para concluir a reflexão sobre a importância de ter consciência dos fatos, podemos fazer um pequeno exercício de memória e ilustrar a questão sobre a constituição do professor, a nossa constituição, realizando uma retrospectiva de nossa própria formação, desde a educação básica. Lembrando que somos seres histórico-sociais, como foi a nossa formação? E quais os resultados dessa formação?

Penso que todos possuem uma lembrança de algum conteúdo que não compreenderam, de que não conseguiram se apropriar ou de alguma disciplina que deixou lacunas e, no exercício do magistério, perceberam a necessidade e a importância desse conteúdo. Posso exemplificar a partir de minhas vivências. Iniciei o meu percurso escolar a partir do ensino fundamental e, ao pensar rapidamente sobre todo o percurso de formação, constato que essas lacunas foram sendo geradas desde o início da minha história escolar, inclusive em relação ao conteúdo das diversas áreas do conhecimento como: artes, literatura, língua portuguesa, matemática, história, entre outras.

Lembro que, nesse processo, as avaliações eram classificatórias e os alunos eram categorizados entre bons e ruins, de acordo

com a nota. A avaliação não tinha o objetivo de verificar o conteúdo que o aluno não sabia para, em seguida, ensiná-lo. Para exemplificar essa questão, cito uma área específica em que o ensino foi mais precário para mim: a matemática. Lembro-me que a memorização era priorizada e incentivada. Assim, para conseguir fazer as atividades eu tinha que decorar os conteúdos sem compreendê-los direito e conseguia atingir a nota necessária para passar de ano, que poderia ser a média. Então, o conjunto das avaliações, embora apresentasse notas médias ou abaixo desse padrão, não servia para resgatar os conteúdos não aprendidos pelos alunos. Novos conteúdos eram apresentados, deixando lacunas no processo de aprendizagem.

Este pequeno, mas significativo exemplo, demonstra que tais práticas — ao priorizar apenas a memorização e a transmissão dos conteúdos de forma mecânica — não contribuíram para a compreensão e a apropriação dos conhecimentos na referida área. Também não contribuíram para qualquer outra área do conhecimento, dado que essas práticas também eram recorrentes, criando outras lacunas que resultavam em conhecimento superficial.

O conhecimento adquirido por métodos transmissivos e de memorização, conforme Libâneo (2004), não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade dos fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. O ensino mais ativo e eficaz para a formação da personalidade é aquele que se baseia no desenvolvimento do pensamento teórico, e:

> Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações

> concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Refletir, enfim, sobre o que foi levantado e denunciado pelos diversos pesquisadores da educação em relação à formação de professores; sobre as lembranças do nosso processo de formação, sobre algumas práticas que foram utilizadas conosco, os resultados de tais práticas e sobre a intencionalidade do sistema vigente na limitação dos conteúdos nas formações, possibilita maior compreensão sobre a nossa constituição enquanto ser humano e profissionais da educação.

Nesse contexto, torna-se fundamental ao profissional da educação ter a consciência de pertencer a uma classe social, que não é a classe dominante e que, para se emancipar, terá que deixar de ser passivo e indiferente, superando a condição de mero executor, de alguém que somente segue apostilas e livros didáticos para tornar-se sujeito autor, movendo-se em busca de novos caminhos e evitando a reprodução das práticas equivocadas do passado, ou seja, aprender a partir de sua própria história, promovendo o seu desenvolvimento e construindo uma nova realidade.

Além dessas considerações, chegar à consciência dos problemas e dos desafios poderá ser um ponto de partida para superá-los, lembrando que, em relação à educação, nós, professores, sempre nos situaremos nesse processo de formação continuada como participantes e promotores de formações. Dependendo da nossa opção, será possível colaborar ou não para o movimento da história e para a promoção do desenvolvimento humano.

2.1.1 O desafio de trabalhar com a arte literária na Educação Infantil

Com as considerações anteriores, é possível constatar que a educação no Brasil, de forma geral, apresenta muitos desafios que se refletem na Educação Infantil, já que tudo está concatenado. Além das questões levantadas sobre a formação geral do professor, outros desafios também surgem em decorrência desse processo como o ensino da arte literária e artes visuais, por meio do livro ilustrado, nesse segmento.

O trabalho com a arte literária e artes visuais constitui grande desafio, porque a formação inicial e a formação profissional do pedagogo, como já foi ressaltado anteriormente, possui lacunas, e não seria diferente nessas áreas. O professor ao deparar-se com uma turma de Educação Infantil, sendo um educador generalista, terá que trabalhar com conteúdo das diversas áreas do conhecimento, inclusive com as linguagens artísticas. E nesse momento surgem muitas dificuldades e equívocos nas práticas.

Lembro que o trabalho com a arte possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a criança ou o adulto poderá atuar como sujeito ativo, autor de suas produções, pois "se o homem, como ser verdadeiramente humano, é sobretudo um ser criador, a arte é uma esfera onde essa potência de criação se explicita renovada e ilimitadamente [...] graças à arte, enriquece-se e aprofunda a nossa relação com a realidade" (VÁZQUEZ, 1978, p. 114). Assim, o trabalho com a arte na escola se torna essencial.

A formação deficitária em relação à arte, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que na maioria das vezes são atos espontâneos ou de exercícios mecânicos. Como exemplo, nas

artes visuais, ainda é muito comum a pintura em desenhos prontos, atividades meramente de coordenação motora e cópias. Tais ações impedem que as crianças desenvolvam a imaginação, o pensamento e a atividade criadora, formadoras das bases para a constituição do sujeito autor. Esse mesmo processo pode ser observado nos trabalhos com a linguagem verbal em que poucas são as práticas que incentivam ou promovam o desenvolvimento da capacidade autoral.

Dessa forma, a potência de criação não é considerada e a relação com a realidade torna-se limitada. É como se uma lente "embaçada" mediasse a relação entre a realidade e o sujeito, comprometendo sua compreensão de mundo.

Para melhorar esse cenário, faz-se necessário a formação continuada de professores, possibilitando condições de se apropriarem do conhecimento teórico para assumi-lo tanto no discurso como na prática. Mas de que forma? "Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas" (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Toda ação verdadeiramente humana, de acordo com Martins (2012), pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade.

> A atividade essencialmente humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis. [...] que outra coisa não é, senão a real dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade (MARTINS, 2012, p. 457).

Segundo Rubinstein (2017), para o desenvolvimento do homem e para o processo da educação é de fundamental importância o crescimento da consciência. Ter consciência significa conhecer, compreender os caminhos e as leis de desenvolvimento da sociedade, as causas das dificuldades e as maneiras de superá-las. É ser consciente:

> [...] quem tem por inimigo inconciliável tudo quanto suje e enfeie a vida humana. Uma consciência autêntica e eficaz significa também o que acabamos de dizer. Formar no homem essa atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação, e isso significa prestar uma ajuda real à edificação de uma nova sociedade, à criação de certas relações novas e humanas entre os indivíduos (RUBINSTEIN, 2017, p. 128).

Todo indivíduo é ao mesmo tempo objeto e sujeito da educação. O citado autor afirma que o processo educativo é inseparável da própria vida dos seres humanos, sendo que toda ação humana se reflete no destino de outros indivíduos, contendo uma determinada carga moral, positiva ou negativa. Exerce um determinado efeito educativo, por isso a importância de que cada pessoa tenha consciência de seus atos e os avalie.

Miller (2012) argumenta que é por meio do conhecimento historicamente acumulado que se desenvolve o pensamento científico, a consciência, que permite ao homem ver e pensar o mundo para além das ideias pré-concebidas, das crendices, dos tabus, das idiossincrasias, do senso comum, entre outros aspectos.

> É preponderantemente por esse conhecimento que se desenvolvem as consciências dos homens que passam a ter a

> possibilidade de analisar e criticar o mundo das complexas relações sociais, econômicas e culturais à sua volta e, consequentemente, maior possibilidade de êxito ao inserir-se nesse mundo (MILLER, 2012, p. 484).

Conforme Saviani (2012, p. 108), "quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa". Fica evidente, portanto, a relevância de uma educação das consciências, de meios e planos de ações concretas, para possibilitar a apropriação do conhecimento e, por consequência, a prática transformadora.

Nesse sentido, a apropriação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, sejam eles filosóficos, científicos ou artísticos, torna-se imprescindível para o professor, visto que, para Saviani (2006), priorizar os conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. O que isso significa?

> [...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2006, p. 55).

Ao defender essa ideia sobre a importância da apropriação do conteúdo cultural, o objetivo é promover o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, com autonomia, com a capacidade criadora desenvolvida, para que seja possível criar as

condições necessárias para a transformação de sua realidade. No entanto, para alcançar tal objetivo, penso que o conteúdo não pode ser simplesmente transmitido como num ato mecânico; é fundamental que qualquer conteúdo da Educação Infantil — ou de outros segmentos — seja pensado, questionado, refletido, dialogado com os alunos para que lhes faça sentido, para que se torne parte de sua individualidade como instrumento de emancipação, pois eles são os destinatários da educação.

Procurei trazer para a formação continuada do professor esse mesmo pensamento sobre a educação e a importância da apropriação dos conteúdos, porque ao possibilitar a apropriação de conhecimentos que façam sentido ao professor, é possível que se motivem a realizar as mudanças necessárias em suas práticas. Ao dominar qualquer tipo de conhecimento, segundo Leontiev (1978), o que tem importância decisiva é saber qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem; se para ele é parte de sua autêntica vida, como órgão de sua individualidade, ou somente uma condição externa desta.

O sentido do trabalho educativo, tanto para os professores como para as crianças, é fazer com que os conteúdos se tornem órgãos de sua individualidade; é desenvolver nas pessoas uma relação de respeito ao que estuda para que os conhecimentos se tornem vivos. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois esta é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Não é possível contribuir para a formação integral das pessoas se houver privação de acesso aos conteúdos culturais e teóricos, resultando em limitações na compreensão da realidade, que

possivelmente terão como recurso de análise dos fatos e dos acontecimentos, apenas o conhecimento empírico. O pensamento empírico, segundo Martins (2011), se constitui com a representação derivada diretamente da atividade sensorial do homem, expressa verbalmente por palavras denominadoras, sendo uma forma primária de se pensar que envolve as características distintas do objeto tal como se revela em sua existência presente e imediata.

Por consequência, as pessoas que possuem apenas o conhecimento empírico como referência poderão se tornar um alvo fácil para os interesses e manipulação da classe dominante, conduzindo-os facilmente à crença em notícias falsas (*fake news*), em dogmas, a negação dos fatos, a negação da ciência, a negação da educação, gerando a intolerância, a violência, a barbárie, a indiferença em relação aos problemas sociais e a outras formas desumanas de ação. Por isso, torna-se necessário combater, relembrando e reforçando as palavras de Rubinstein (2017, p. 128), "tudo quanto suje e enfeie a vida humana". O professor tem um papel fundamental nessa luta, devido à especificidade de seu trabalho: a formação de pessoas.

Penso que, por meio da formação continuada e da apropriação do conhecimento, poderemos vislumbrar um momento em que o professor consiga olhar para uma criança em sua totalidade, como ser ativo, pensante e capaz. E tenham condições de criar ações promotoras do desenvolvimento integral das crianças e possibilitem a transformação da realidade.

Uma via para que esses conhecimentos cheguem até a escola de educação básica, segundo penso, seria um diálogo entre a universidade e as escolas de diversos segmentos que resultaria em

pesquisas formativas, cursos de formação de professores, divulgação e compartilhamento de materiais, grupos de estudo para os professores do ensino básico, entre outros. Porque, conforme o relato das próprias professoras de educação básica, na maioria das vezes, o conhecimento produzido nas universidades não chega às escolas. Dessa forma, vejo esta pesquisa como uma possibilidade de diálogo entre a universidade e a escola de Educação Infantil, por meio de um trabalho de cooperação que promova o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Ao pensar sobre o momento crítico pelo qual passamos, em função do contexto político e educacional vigente, vimos que muito tem contribuído para o aumento da desvalorização e precarização do ensino público; mais uma tentativa de converter a educação em mercadoria, desqualificar o conhecimento e a ciência por meio da negação de seus valores

É visível a necessidade urgente de nos colocarmos cada vez mais na resistência e na luta em favor de uma educação pública que acreditamos ser de qualidade, comprometendo-nos com a garantia dos conteúdos. E, assim, seguir persistentemente em direção aos nossos sonhos e desejos de que, em breve, as práticas escolares possam trazer contribuições reais ao desenvolvimento integral das crianças — os futuros adultos — proporcionando-lhes condições para atuarem de forma consciente na transformação criativa de suas realidades para construção de uma sociedade mais humana.

2.1.2 A formação de professores em horário de ATPC

Para que possamos perseguir nossos objetivos de trazer contribuições reais para o desenvolvimento das crianças, será preciso primeiramente pensarmos em possibilidades para ajudar o professor e a professora a ter melhores condições de atuarem em suas práticas de forma consciente e intencional. É o professor que, no exercício de seu trabalho, possibilitará o desenvolvimento das crianças por meio de uma educação desenvolvente. Foi pensando nessa questão que a pesquisa envolveu a formação de professores de uma escola municipal.

É importante esclarecer que no Sistema Municipal de Ensino, no qual foi realizada esta pesquisa, devido à estrutura e ao organograma da Educação Infantil, não existe a figura do coordenador pedagógico; o diretor é o responsável pela parte administrativa e pela coordenação pedagógica da escola.

Na função de coordenador pedagógico, o diretor tem como principais atribuições a orientação na elaboração dos planejamentos, a colaboração na organização das rotinas, a formação continuada dos professores em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI). Deve priorizar, durante a formação dos professores, as diversas áreas do conhecimento e os respectivos conteúdos presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, na perspectiva da THC.

Foi nesse processo de formação de professores, ao estudar os conteúdos presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, especificamente, aqueles referentes à arte literária,

bem como, nas pesquisas e estudos sobre a arte literária em algumas disciplinas do curso de pós-graduação, que observei a necessidade de compartilhar os conteúdos com as professoras, para que elas tivessem condições de conduzir o processo de ensino de forma consciente, pensando e elaborando ações pedagógicas em arte literária, mais apropriadas para o desenvolvimento das crianças. Acredito que, se o professor ou a professora não possui conhecimento sobre a literatura infantil, se nunca vivenciou produções de textos narrativos de forma coletiva ou individual, certamente teria poucas condições de oferecer esses conteúdos de forma adequada, para desenvolver a autoria das crianças. O que me faz lembrar do ditado popular: "Ninguém dá o que não tem".

Desse modo, o horário de ATPC tornou-se uma possibilidade para compartilhar os conhecimentos com todos os professores, com o objetivo de superar as dificuldades e as práticas equivocadas em relação à arte literária. Ao mesmo tempo, a articulação da temática - livro ilustrado e o desenvolvimento humano - ao projeto de pesquisa, que devido a minha condição de diretora/coordenadora e, simultaneamente, de pesquisadora, possibilitaria melhores condições para coordenar a formação, criando uma via de mão dupla entre a universidade e escola de Educação Básica, ratificando, ainda, a importância da metodologia utilizada - o experimento didático-formativo, que será abordado no próximo item, com o objetivo de oportunizar o acesso ao conhecimento e mudanças nas práticas dos participantes.

2.2 Planejamento do experimento didático-formativo com a arte literária

Por meio da descrição do processo de planejamento e de execução do experimento didático-formativo, pretendo possibilitar melhor visualização do todo: os objetivos para a escolha dos conteúdos, os conteúdos, o seu desenvolvimento, os desafios propostos, como ocorreu o processo de criação das narrativas, como foi o processo de criação das ilustrações até a produção final.

A formação foi planejada e estruturada com uma carga horária aproximada de 60 horas, divididas em 30 encontros de duas horas, que aconteceriam às segundas-feiras, das 17h15min às 19h15min, na própria Unidade Escolar, na qual as participantes ministravam as aulas. O restante dos horários das ATPCs do ano, aproximadamente 18 horas ou nove dias, foi reservado para a possibilidade de cursos e o atendimento às convocações da Secretaria da Educação; para o desenvolvimento de conteúdos de outras áreas que surgissem como necessidade urgente de formação, e para possíveis revisões de conteúdos necessárias para a apropriação por parte do professor.

Participaram dessa formação seis professoras. Apenas duas professoras não puderam participar da formação completa; pois, uma professora teve uma interrupção de seis meses, devido a uma licença maternidade, depois retornou dando continuidade à formação; outra professora participou, em um primeiro momento, a distância, por não ter a sede para ATPC em nossa Unidade Escolar e no segundo semestre, ela se transferiu para a nossa escola e passou a participar presencialmente.

Em todos os encontros foi apresentada uma pauta da aula para possibilitar o conhecimento do percurso do dia, contendo sempre um item para avaliação em forma de "ponto de observação", que consistia em uma pergunta que deveria ser respondida ao final do encontro.

O ponto de observação é um instrumento metodológico de avaliação que era utilizado pelo "Espaço Pedagógico", em todas as aulas, assessorias ou palestras. O "Espaço Pedagógico", coordenado pelas professoras Madalena Freire, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins, foi uma escola de formação continuada, de cujos cursos eu tive a oportunidade de participar.

Lembramos que o ponto de observação tem como objetivo o exercício de trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros para verificar:

> [...] o que se sabe e, abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado e pensado. Liga-se assim ao planejamento, com encaminhamentos do educador para a continuidade e aprofundamento do conhecimento (MARTINS, 1996, p. 15).

Conforme a autora, o ponto de observação constitui a avaliação da aula e se concretiza em uma pergunta escolhida no início do encontro e que instrumentaliza o olhar para focalizar aspectos que poderão trazer novas relações e questionamentos. Ele recai sobre questões relativas ao aprendizado individual para que o educando perceba o que aprendeu, o que foi mais significativo; em que aspectos quer aprofundar o estudo, como foi sua participação no grupo, entre outros. Com os pontos de observação registrados, o

professor coordenador tem um importante instrumento para o planejamento e para suprir as faltas e necessidades que foram percebidas nas avaliações.

Além da avaliação diária, foram utilizados, como prática comum nos encontros antes de iniciarmos as discussões dos conteúdos, alguns questionamentos sobre o que seria abordado para saber as hipóteses das professoras; o que sabiam, o que não sabiam, com o objetivo de conhecer o nível de desenvolvimento real.

Os conteúdos principais a serem trabalhados na formação foram selecionados após estudos da bibliografia inicial. O objetivo era formar uma base teórica sobre arte literária, ampliar o repertório das professoras em relação aos livros ilustrados, livros de imagens; estudar sobre paratextos, estratégias de leitura, tipos de livros com ilustração, tipos de diagramação e alguns elementos da sintaxe visual. Outros conteúdos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora e para a escolha intencional dos elementos verbais e visuais também poderiam ser abordados para melhorar a expressão das produções escrita e visual. Os conteúdos, enfim, deveriam dar condições de se objetivarem em um livro ilustrado de forma autoral.

Essa ideia de produção autoral surgiu devido ao fato de eu acreditar que seja complicado para o professor ou para a professora trabalhar com as crianças, visando a desenvolver a imaginação e a autoria delas se a própria professora não acredita nessa possibilidade, pois sente-se incapaz para escrever um texto narrativo ou para desenhar ou ilustrar uma história.

O trabalho de formação e produção autoral de uma narrativa não pretendia fazer com que as professoras vislumbrassem um futuro

como artistas ou escritoras profissionais, porque a literatura é um campo muito amplo e complexo que demandaria formação e conhecimentos específicos nessas áreas. Os objetivos foram: proporcionar momentos de produção de textos, nos quais as professoras pudessem de expressar por meio de palavras e imagens, desenvolver a percepção, a imaginação, a atividade criadora e vivenciar o processo criador, constatando que a capacidade autoral pode ser desenvolvida em qualquer idade, desde que a pessoa seja inserida em um processo de educação desenvolvente e, assim, ter condições de oferecer um ensino significativo e desenvolvente também às crianças.

É importante considerar que, conforme Vazquez (1978), Marx e Engels concebiam uma sociedade na qual a criação artística não seria nem a "atividade exclusiva em indivíduos excepcionalmente dotados, nem tampouco uma atividade exclusiva e única. É, por um lado, uma sociedade de homens-artistas, na medida em que não apenas a arte, mas o próprio trabalho, é expressão da natureza criadora do homem" (MARX e ENGELS, apud VAZQUEZ, 1978, p. 325).

Portanto, o próprio trabalho das professoras pode se tornar a expressão de sua natureza criadora. Assim, todos os conteúdos foram planejados de forma sequenciada para os encontros, com a utilização de textos teóricos para embasar as formações e para o estudo das professoras. Ao final da formação elas deveriam ter condições de manifestar sua atividade criadora, objetivando-se em suas produções.

No primeiro momento do planejamento foram selecionados os conteúdos, textos de apoio e possíveis atividades para a realização

do experimento didático-formativo. No decorrer do desenvolvimento da formação, algumas mudanças no planejamento foram inevitáveis, devido às necessidades que foram surgindo. Alguns conteúdos foram inseridos, e serão representados no quadro abaixo com um recuo maior e com marcadores em forma de setas:

Quadro 2 - Planejamento do conteúdo

EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO **Conteúdo para a formação em ATPC.**
Importância do acesso à literatura na escola: • Texto de apoio: A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. De ARENA, D. B. In: SOUZA, R. J. de. *Ler e compreender:* estratégias de leitura, Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p.13-44. • Texto de apoio: Arte literária. De ABRANTES, A. A. In: Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Bauru. p. 539-561. • Texto de apoio: Poesia que transforma. De BESSA, B. Rio de Janeiro: Sextante, 2018, p. 33-36, 121-123. ➢ Texto de apoio: Contação de histórias. De GONÇALVES, T. Revista Vida Simples. n. 208, 2019, p.44-49**.** **Paratextos:** • Texto de apoio: Paratextos dos livros ilustrados. De NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. In: NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Livro ilustrado: Palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 305-324 **Estrutura das narrativas, enquadramento das ilustrações:** • Texto de apoio: Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença**.** De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas

com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 53-72

Estratégias de leitura

- Texto de apoio: Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. De GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

- Texto de apoio: O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta". De PRIETO, M.N. e LIMA, E. A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. P. 189-202.

- Texto de apoio: É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura**.** De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

Livros ilustrados

- Texto de apoio: O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

Tipos de diagramação:

- Texto de apoio**:** Páginas e espaços do livro. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 68-69

Aplicação dos códigos:

- Texto de apoio**:** Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extracampo e contracampo. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der.

Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.

Articulação do texto com a ilustração; vários ambientes em um só plano; várias ações em um só plano.

- Texto de apoio: Articulação do texto com a ilustração. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. p. 39- 53

Sintaxe visual

- Texto de apoio**:** Artes visuais. De RODRIGUES, S. M. P. et al. In. PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (org.) Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.443-503

- Livro: Psssssssssssiu! De TAVANO, Silvana e KONDO, Daniel. São Paulo: Instituto Callis, 2012.

- Livro: A parte que me falta. De SILVERSTEIN, S. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

Livro de imagem.

- Texto de apoio: A narrativa no livro de imagem. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. P. 55-82.

  - Texto de apoio: Leitura no livro de imagem: Um passeio de "Ida e Volta" pelo livro de Juarez Machado De SPENGLER, M. L. P**.** Dissertação de mestrado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

ATIVIDADES PRÁTICAS: CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS.

-Criação de história coletiva a partir de sons.
-Criação de histórias a partir de um conhecimento que ajudou a compreender a realidade.

-**Criação de histórias a partir de acontecimentos reais**. (Exemplo: Uma vivência engraçada, uma surpresa que te deixou feliz; um fato que marcou a sua vida, etc.)

Livros de apoio:

- Pai, não fui eu! De BRENMAN, Ilan e CANTONE, Ana Laura. São Paulo: All Books, 2013.

- Vó, para de fotografar! De BRENMAN, Ilan e KARSTEN, Guilherme. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

-**Criação de histórias, a partir das lembranças da infância**.
Livros de apoio:

- A visita. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Farol Literário, 2012

- Orie. De HIRATSUKA, Lúcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

- O caminhão. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Cortez, 2017.

- **Criação de histórias a partir de palavras pré-escolhidas. (Binômios fantásticos)**
Livros de apoio:

- Gramática da Fantasia. De RODARI, Gianni. Tradução: Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

- A linha. De RUEDA, Claudia. Tradução: Ana Mortara. São Paulo: Núcleo Edições, 2018.

  - **Texto de apoio:** Pintura a dedo**:** uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. De TSUHAKO, Y e MILLER, S. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Org.). Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

➢ **Atividades práticas com pintura a dedo - atividade criadora**

-Representar, por meio da pintura, algo que tenha algum significado importante, que acha bonito ou traz boas lembranças.

-A partir da observação da obra de Salvador Dali: "A persistência da Memória", faça uma produção, inserindo algo que tenha significado para você.

➢ **Mistura de técnicas, importância do repertório. Processo criador de pintores e ilustradores.**

➢ Texto de apoio: *Ensino de arte:* uma atitude pedagógica. (Picasso: um processo de 34 dias). De MARTINS, M. C. F. D. et al. In: MARTINS, M. C. F. D. et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010. p. 153-158

- Atividades práticas para a produção autoral:

- Projeto de ilustração da história. "Esboço"
- Leitura dos projetos de ilustração para o grupo.
- Escolha da técnica a ser utilizada.
- Elaboração das cenas ilustrativas e montagem do livro de história.

- Apresentação das produções individuais (narrativas), para o grupo.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

2.2.1 Descrição da formação em ATPC: desenvolvimento do experimento didático-formativo

A partir dos esclarecimentos iniciais e da visualização dos conteúdos gerais, apresento a seguir, também em forma de quadros, a

pauta dos encontros, para melhor visualização dos conteúdos abordados em cada um deles. Abaixo de cada quadro serão apresentados os objetivos dos conteúdos da pauta, esclarecimentos sobre alguns conteúdos teóricos, com o objetivo de possibilitar a compreensão do conteúdo de cada encontro e a descrição de alguns procedimentos.

Lembramos que o planejamento esteve em movimento; foi flexível para atender as necessidades que foram surgindo no percurso, como a revisão de conteúdos e a inclusão de outros, para a compreensão e apropriação por parte das professoras.

Quadro 3 - Pauta do dia 04/02/19

PAUTA: 04/02/19

1-Ponto de observação: O conteúdo que me chamou mais a atenção hoje foi... porque...

2-Leitura: "O que não viu Chapeuzinho Vermelho" - (Mar Ferrero/ tradução Geruza Zelnys)

3-Conteúdos:

-Apresentação da pesquisa, objetivos, conteúdos.

-Algumas considerações sobre a arte literária, objetivos e a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.

-Livro de literatura infantil: paratextos.

- Texto de apoio: Arte literária. De ABRANTES, A. A. In: Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Bauru. P. 539-561
- Texto de apoio: Paratextos dos livros ilustrados. De NIKOLAJEVA, M. e SCOTT, C. In. Livro ilustrado: Palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 305-324

4-Atividade prática:

-Escolher um livro da biblioteca, analisar os paratextos e apresentar ao grupo.

5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esse primeiro encontro teve como objetivos: apresentar a pesquisa, a proposta de formação para o ATPC e os conteúdos de forma geral, que seriam desenvolvidos no decorrer do ano e iniciar o conteúdo sobre a arte literária especificamente sobre a literatura infantil e os paratextos.

A escolha da leitura do livro "O que não viu Chapeuzinho Vermelho", de Mar Ferrero e tradução de Geruza Zelnys, teve como objetivo utilizar a metáfora da história para refletirmos sobre a importância de, por meio do conhecimento, usarmos uma nova lente para melhor enxergarmos e compreendermos a realidade, como também apresentar uma nova versão da "Chapeuzinho Vermelho" para que tivessem outro ponto de vista sobre uma mesma história e percebessem que os escritores também utilizam, como recurso de criação, histórias clássicas como fábulas, contos de fada, entre outros.

O ponto de observação teve como objetivo saber qual conteúdo de cada encontro foi mais significativo, se houve compreensão ou não, que dificuldades surgiram e se houve mudanças na concepção. Dessa forma, foram utilizadas questões que focassem os conteúdos, como: o conteúdo que mais chamou a atenção hoje foi... porque...; o conteúdo que achei interessante foi... porque...; hoje o que marcou mais foi... porque...; o conteúdo que destaco... porque; o mais significativo de hoje foi... porque... Em alguns momentos, o ponto de observação teve o objetivo de verificar as dificuldades, levantar quais conteúdos precisariam ser revistos e realizar os replanejamentos.

O conteúdo teórico incidiu sobre os objetivos da arte literária na Proposta Pedagógica Municipal da Educação Infantil, destacando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança, com apoio do texto de ABRANTES, *Arte literária*, que consta na Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município, nas páginas de 539 a 561.

Os paratextos tiveram como finalidade mostrar sua importância na compreensão da leitura pelas crianças, tendo como base o texto de Nikolajeva e Scott (2011), Paratextos dos livros ilustrados, extraído do "*Livro ilustrado*: palavras e imagens", páginas de 305 a 324.

Antes de iniciar as discussões sobre os paratextos, foi feita uma pergunta às professoras com o objetivo de conhecer as hipóteses das professoras, seu nível de desenvolvimento real: "Alguém sabe o que são os paratextos?"

Cheguei com esse questionamento na formação e constatei que as professoras nunca ouviram falar de paratextos até então. Surgiram muitas brincadeiras em torno dessa temática, muitas tentativas de associação, relação de palavras, mas nenhuma resposta se aproximou da definição de paratextos. A partir daí ficou explícita a necessidade de abordar esse conteúdo na formação, porque se eu tinha a intenção de solicitar às professoras um trabalho com os paratextos dos livros, como elas teriam condições de realizar essa prática com as crianças sem conhecer o conteúdo?

Por saber que o desconhecimento desse conteúdo não ocorre apenas em nossa unidade escolar onde foi desenvolvida a pesquisa, vi a necessidade de falar um pouco sobre os paratextos, temática que muito contribuiu para mudanças nas práticas com o livro de literatura infantil; fato que foi comprovado, depois, em uma troca de experiência sobre essa temática com cinco escolas, quando as professoras de nossa unidade escolar constaram que nenhum professor tinha conhecimento acerca do tema paratextos.

O termo "paratexto" foi utilizado por Gérard Genette (2009) para definir todos os elementos que cercam e prolongam o

texto da obra para apresentá-lo, como também para torná-lo presente, sob a forma de um livro; o "paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público" (GENETTE, 2009, p. 9).

Os paratextos dos livros ilustrados costumam carregar um percentual significativo de dados verbais e não verbais relevantes para a formação do leitor. De acordo com Silva (2017), inicialmente, as capas e as guardas tinham a função de acolher e preservar o miolo do livro, a parte do texto. Atualmente, as capas e as guardas do livro ilustrado possuem também a função de chamar a atenção, de instigar a leitura e podem servir como auxílio à compreensão do texto.

Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que pouca coisa foi escrita sobre os paratextos, títulos, capas ou guardas de livros ilustrados. Para as autoras, esses elementos são mais importantes nesses livros do que nos romances, pois se a capa de um romance infantil serve como decoração ou para promover um impacto geral, em um livro ilustrado, muitas vezes, ela é parte integrante de uma narrativa, principalmente quando sua ilustração não se repete nas imagens internas do livro.

A narrativa pode começar na capa e chegar até a quarta capa. É o que ocorre, por exemplo no livro de imagem "Ida e Volta", de Juarez Machado (2013), no qual a imagem da capa dá indícios de que o personagem acabou de tomar banho. Por meio da representação de pegadas (marcas de pés em cor azul) indicando a saída do banheiro, essas pegadas continuam no decorrer da narrativa, em ambientes variados e em ações diversas. O formato das pegadas também vai mudando. Elas saem da casa, representando um passeio com várias ocorrências. No decorrer da narrativa também são

inseridas outras pegadas, representando personagens diferentes e outros elementos da narrativa. Na última página, a imagem dá indícios de ter ocorrido um acidente envolvendo o personagem e uma bicicleta. Ele suja os pés com tinta de cor verde e somente na quarta capa é apresentado novamente o ambiente da casa, com pegadas indicando que o personagem retornou com os pés sujos de tinta e se dirigiu ao banheiro, o que sugere que o personagem está no banho e faz o leitor retornar à primeira capa: o personagem saindo do banho. E tudo recomeça, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 1: Ida e Volta

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Ida e Volta/Juarez Machado)

Dessa forma, na possibilidade de uma atividade de leitura com o referido livro, se o professor ou a professora não der atenção aos paratextos, a narrativa não será vista de forma completa e, por consequência, não será compreendida em sua totalidade.

O *formato* do livro, conforme Genette (2009, p. 22), "é o aspecto mais global da realização de um livro – e, portanto, da materialização de um texto para uso do público [...]". Para Nikolajeva e Scott (2011), o formato é uma característica

importante do livro ilustrado e costuma variar muito. A escolha de um formato não ocorre de forma aleatória, mas participa da totalidade estética do livro.

Nesse sentido, segundo Linden (2011), o livro ilustrado contemporâneo apresenta uma variedade de formatos, pois é comum uma articulação das dimensões do livro com a organização das mensagens a serviço da página ou da página dupla, como também o tamanho e a localização das imagens e do texto. Assim, o formato se torna determinante para a expressão.

A autora cita alguns exemplos de formatos mais comuns: *Formato vertical,* mais alto do que largo, na maioria das vezes com imagens isoladas, sendo comum imagens descritivas mostrando retratos ou paisagens. *Formato horizontal*, mais largo do que alto, favorecendo uma organização plana das imagens, a realização de imagens sequenciadas e a expressão do movimento e do tempo. *Formatos irregulares,* criados geralmente a partir de formas de objetos, ou animais, por exemplo, um livro em forma de aquário, de coelho. *Formato acordeão,* possui dobraduras horizontais, permitindo um jogo entre a separação em páginas duplas e a sequência da tira de papel.

É possível observar a existência de muitas possibilidades de formatos. Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que alguns criadores de livros ilustrados optam por certos formatos convenientes ao seu estilo pessoal, adaptando-os ao seu objetivo.

O *título* do livro também é parte importante do texto, visto que, segundo Genette (2009, p. 76) "é o 'nome' do livro e, como tal, serve para nomeá-lo, isto é, designá-lo". Segundo Nikolajeva e

Scott (2011), muitos estudos empíricos apontam jovens leitores escolhendo ou rejeitando livros por causa dos títulos

Os títulos mais tradicionais de livros infantis são os chamados *nominais*, nos quais incluem o nome do personagem principal. Outro padrão comum é a combinação de um nome e um epíteto, por exemplo, "Uma lagarta comilona", de Eric Carle, no qual o epíteto "comilona" indica o conflito central da história. A prática de ter o nome do personagem principal no título é, na literatura infantil, um dispositivo narrativo didático para dar ao leitor algumas informações diretas sobre o conteúdo do livro. Um título nominal pode conter também, no lugar do nome do protagonista, um objeto central da história como "O cofrinho da Carlota", de David Mckee (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

As autoras citam também outro tipo tradicional de título, o *narrativo*, que resume a essência da história, por exemplo: "O passeio de Rosinha", de Pat Hutchins. O título também pode ser desconcertante e, para exemplificar, as autoras citam o livro "Aldo", de John Burningham, no qual a pessoa do título não é o protagonista, e só por meio das ilustrações é possível deduzir que *Aldo* é um coelho, amigo imaginário da menina. Existem também os títulos *topográficos*, por exemplo, os livros ilustrados "Onde vivem os monstros", "Ali do lado de fora", de Maurice Sendak, que significam lugares, ou são imaginários, não revelando o enredo ou o conflito da narrativa; são simbólicos.

Os títulos de livros ilustrados são uma parte muito importante das relações texto-imagem as quais contribuem para todos os tipos de interação dentro dos próprios livros.

Em relação às *capas*, Linden (2011) afirma que a capa constitui um dos espaços mais determinantes em que se estabelece o acordo de leitura. Ela transmite informações, permitindo apreender o tipo de discurso, o gênero, o estilo de ilustração, criando uma certa expectativa no leitor. Essas indicações presentes nas capas podem introduzir o leitor ao conteúdo.

As capas de livros ilustrados, segundo Nikolajeva e Scott (2011), geralmente exibem uma imagem. Pode ser uma ilustração que se repete dentro do livro ou pode ser original. No caso de uma imagem que se repete dentro do livro, mesmo com pequena variação, antecipa o enredo e, junto ao título, fornece informações sobre a história, o gênero e o destinatário do livro. A escolha da ilustração da capa reflete a ideia dos autores ou dos editores sobre o episódio mais dramático ou atraente da história.

A primeira função das *guardas*, conforme Linden (2011), é material. Elas ligam o miolo à capa e recobrem a parte interna da capa, preservando a parte do texto. Se as guardas tiverem apenas essa funcionalidade, apresentam neutralidade geralmente por meio da cor branca. No livro ilustrado são mais comuns as guardas coloridas.

Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que existem livros que não possuem nenhuma guarda, tendo em seu lugar o frontispício ou folha de rosto e, no interior da capa, a página de créditos. Porém, grande número de criadores de livros ilustrados está descobrindo variadas possibilidades de uso das guardas como paratextos, contribuindo de diversas maneiras para a história.

Segundo as autoras, um recurso comum utilizado nas guardas é retratar o personagem principal várias vezes, em diversas ações, quase sempre não são mencionadas no livro. Na maioria dos

livros ilustrados, as guardas iniciais e finais são iguais; no entanto, existem guardas que são usadas para enfatizar as mudanças ocorridas ao longo do livro. Algumas guardas podem conter mapas, que não são uma simples decoração, mas podem conter importantes informações extras. Também podem ter a função de uma cena introdutória e, em outras vezes, podem dar início a uma história. Enfim, as guardas podem se somar à narrativa e até influenciar a interpretação do leitor.

O *frontispício* ou folha de rosto, de acordo com Nikolajeva e Scott, (2011), costuma conter o título, o nome do autor e do ilustrador e, de forma opcional, o nome da editora. Alguns livros ilustrados podem conter o falso rosto, ou seja, uma página somente com o título, antes da folha de rosto, ou uma página de dedicatória. É comum haver uma pequena ilustração na falsa folha de rosto, que muitas vezes é um detalhe de alguma imagem do miolo. Às vezes pode ocorrer de a narrativa iniciar no frontispício, por isso a importância do olhar atento aos paratextos.

A *quarta capa* é um lugar estratégico, segundo Genette (2009), porque pode conter muitas informações, por exemplo: uma chamada, uma nota biográfica ou bibliográfica, um *release*, citações ou apreciações elogiosas sobre obras anteriores do mesmo autor, uma data de impressão ou o número do ISBN (International Standard Book Number), entre outros.

Nikolajeva e Scott (2011) destacam que, em muitos livros ilustrados, a quarta capa dá continuidade à imagem da capa; quando abertas, constituem uma ilustração inteira. É comum as pessoas terminarem de ler o texto verbal do livro supondo que a história se encerrou, e fecham o livro sem dar atenção à quarta capa. No

entanto, vários autores contemporâneos de livros ilustrados estão contestando essa convenção, deixando uma pista decisiva da história na quarta capa.

Assim, as contribuições dos paratextos para o livro ilustrado são importantes, porque costumam trazer uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro. Por isso a relevância de olharmos para eles com atenção e explorá-los durante a leitura com as crianças, sensibilizando seu olhar para os detalhes, contribuindo para a compreensão, justificando a importância desse conteúdo na formação de professores.

Em relação a atividade prática, que foi a escolha de um livro da biblioteca e análise dos paratextos, teve o objetivo de articular o conteúdo teórico da aula à prática; verificar se houve compreensão e apropriação do conteúdo e possibilitar que entrassem em atividade de leitura e compreensão dos paratextos, levando em consideração que a aprendizagem é um processo ativo.

Para os próximos eventos de formação ficou combinado que uma professora, a cada encontro, seria responsável por escolher uma história para apresentar às colegas com o objetivo de conhecer o acervo da escola, incentivar a leitura e ampliar o repertório.

Possibilitar a ampliação do repertório teve a finalidade de oferecer condições, a matéria prima para a imaginação, visto que o processo de qualquer produção criativa, sendo artística ou não, depende da diversidade das experiências da pessoa, do conhecimento que ela possui. Assim, no ensino de todas as áreas, fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança e, nesse caso específico, a do adulto, para que se formem as bases para sua atividade de criação, pois "toda obra da imaginação constrói-se

sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Além do objetivo de ampliar o repertório, a formação do professor leitor é fundamental para se trabalhar a literatura com as crianças. De acordo com Queirós (2012), quem é leitor tem condições de indicar uma determinada obra, saberá incentivar as crianças por meio do relato de sua experiência com a leitura, sobre o conteúdo da obra, de suas emoções e sentimentos em relação a ela.

> Se o professor é leitor – possui o hábito da leitura - lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros, e esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais (QUEIRÓS, 2012, p.95).

Quadro 4 - Pauta do dia 11/02 e 18/02/19

PAUTA: 11/02/19 e 18/02

1. Ponto de Observação: O conteúdo que mais me chamou a atenção foi... Porque...

2-Leitura do livro: Não! – (Marta Altés)

-Leitura apresentada pela professora Ana - Livro "Não vou dormir" Christiane Gribel

3- Conteúdos:

- Paratextos, estrutura das narrativas.
  - Texto de apoio: Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 53-72
  - Livro analisado: Não! (Marta Altés- tradução de Gilda de Aquino)

4-Atividade prática.

Identificação dos elementos do livro, narrativa e ilustrações.

"O Leão e o Camundongo" - Jerry Pinkney

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para o desenvolvimento de algumas pautas foram necessários mais encontros, visto que apresentavam conteúdos mais densos, os quais necessitavam de revisão para melhor compreensão e apropriação pelas professoras.

Os objetivos do segundo e do terceiro encontro foram: dar continuidade à temática sobre os paratextos e conhecer a estrutura das narrativas. O objetivo do ponto de observação foi avaliar se os conteúdos fizeram sentido para as professoras e quais foram os mais importantes.

A apresentação da tarefa, que foi a escolha e leitura do livro "Não vou dormir", de Christiane Gribel, pela professora Ana, teve como objetivos: entrar em atividade de leitura, ampliar o repertório, colocar em prática as observações e análises dos paratextos. A leitura do livro "Não!", de Marta Altés, pretendeu o conhecimento e a observação do livro que seria objeto de estudo do texto de apoio.

Com a atividade prática, por meio da observação e leitura do livro de imagem "O Leão e o Camundongo", de Jerry Pinkney, o objetivo foi o de identificar alguns elementos do livro, ampliar o repertório de livro de imagens, observar o enquadramento das ilustrações e articular a leitura ao conteúdo teórico para uma melhor compreensão.

Quadro 5 - Pauta do dia 25/02/19 e 04/03/19

Pauta do dia 25/02/19 e 04/03/19

1. Ponto de Observação: O conteúdo que mais me chamou a atenção foi... porque...

2-Leitura: "A casa sonolenta" - Audrey Wood, ilustrador Don Wood. Trad. Gisele Maria Padovam.

3- Conteúdos:

-Estratégias de leitura

- Texto de apoio: Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. De GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. p. 45-114.

- Texto de apoio: O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta". De PRIETO, M.N. e LIMA, E.A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 189-202.

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os encontros dos dias 25/02/ e 04/03/2019 tiveram como objetivo trabalhar o conteúdo sobre estratégias de leitura, utilizando como suporte o texto de Girotto e Souza (2010) *Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem*, extraído do livro: "Ler e compreender: estratégias de leitura", organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Girotto, bem como o texto de Prietto e Lima (2017) "*O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta",* que faz parte do livro "Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância", também organizado pelas professoras acima citadas.

Ao promover o desenvolvimento de um olhar sensível sobre os elementos visuais presentes nas ilustrações e almejar a produção autoral, vi a necessidade de fazer algumas considerações sobre as estratégias de leitura para que, juntamente com as apropriações dos conteúdos citados, as professoras pudessem aprimorar suas práticas de leitura com as crianças.

Dessa forma, a concepção de leitura, de ensino e da aprendizagem da leitura de literatura que embasa o estudo é a "leitura como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório, desse processo" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 46).

É fundamental lembrar que a criança, em suas relações sociais, se tiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente, dado que o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento será possível se a criança for inserida num meio social que ofereça condições favoráveis de aprendizagem (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido os processos determinantes do conteúdo do psiquismo, segundo Volochinov (2017), não se realizam no organismo, mas fora dele. Dessa forma, os fenômenos psíquicos só podem ser explicados por meio de fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social.

De acordo com essas concepções, a educação assume papel fundamental para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, um trabalho voltado para as estratégias de leitura nas escolas poderá

contribuir para o desenvolvimento delas em relação à capacidade de leitura.

Os livros, como objetos da cultura humana historicamente produzidos para suprir uma função social, são a fonte de aptidão humana que "se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução da palavra. Isso significa que a aptidão humana pela leitura, o prazer a ela ligado, assim como a própria capacidade de ler não é inata, mas precisa ser socialmente criada" (MELLO, 2016, p. 44).

Além disso, uma boa compreensão das leituras, das propostas das atividades e o conhecimento sobre os vários recursos envolvendo a produção de um livro ilustrado podem contribuir para o desenvolvimento do processo criador das crianças na linguagem verbal e visual. Nesse processo, reforça-se a necessidade de ampliar a experiência da criança, para formar as bases para sua atividade de criação e a qualificação da capacidade de compreensão.

Por meio de experiências vividas, a criança formará um acervo de saberes e conteúdo do psiquismo, tornando possível a compreensão e interpretação de um acontecimento, uma ação, um enunciado. "Esse conteúdo do psiquismo constitui a 'massa aperceptiva' de determinado indivíduo, por meio do qual ele assimila uma estimulação externa" (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 88).

Em relação à criação literária infantil, segundo Vigotski (2009), muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores. É comum, nas escolas, a apresentação de temas sobre os quais elas nunca pensaram. Nesse caso, a escrita pode não fazer sentido para elas visto que:

> A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

A mesma premissa sobre a relevância das experiências anteriores pode ser utilizada para a formação de leitores que necessitam de um conhecimento prévio para uma boa aprendizagem, entendimento e construção de significados.

> Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

As autoras ressaltam ainda a relevância de o professor esclarecer às crianças a finalidade da leitura para que faça sentido a elas. Do contrário, a proposta poderá desmotivá-las. Ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, "considerando sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 52). O conhecimento sobre essas questões é importante para que possamos planejar as ações pedagógicas, pensando em conteúdos e elementos da realidade relevantes para ampliar as experiências das crianças.

No processo de ensino de leitura, o *letramento ativo* é fundamental. Por meio dele os professores não são os únicos a falarem, porque as ideias e os pensamentos das crianças são considerados. Elas conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionam fazem conexões, inferem, debatem e discutem. Desse modo, o ler, desenhar, falar, escrever, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Essa forma de leitura, que pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura, pode ser iniciada desde a Educação Infantil por meio do acesso direto das crianças aos livros e aos diversos suportes de textos para a prática de leitura.

Ao manusear os livros, antes mesmo de ler, os leitores ativam conhecimentos prévios, podendo ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere na compreensão durante a leitura. A hipótese inicial sobre o que haveria no texto, segundo o conhecimento prévio da criança, pode ser atualizada, revista, avaliada, conforme ela inicia a compreensão daquilo que lê. Na releitura, o uso do conhecimento prévio permite interferências conscientes, porque, em alguns momentos, os leitores tentam entender o significado de uma palavra pelo contexto ou por pistas existentes no texto. Alguns leitores podem inferir sobre o autor do texto, sobre os personagens da história, adivinhando suas características físicas, psicológicas e seus objetivos na trama ou, ainda, associar ideias do texto para reconhecer a ideia principal (GIROTTO; SOUZA, 2010).

O leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Esse movimento

do leitor é ativo e, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 51) "relaciona ideias ao texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do processo de formação do leitor autônomo".

Para as autoras, o professor, ao criar as situações adequadas do letramento ativo "estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

Penso que seja relevante apresentar algumas estratégias de leitura defendidas por Girotto e Souza (2010), para o professor conhecer a proposta e utilizá-la em suas práticas. Para discutir sobre algumas possibilidades na Educação Infantil, apresentarei as seguintes estratégias: conexões, inferências, visualização, sumarização e síntese.

a) *Conexões:* fazer conexões com as experiências pessoais contribui ao entendimento e são os conhecimentos prévios e as vivências que as possibilitam. As crianças fazem com frequência conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro. Quando as crianças entendem o processo da conexão, não param mais de praticá-la. Ao fazerem as conexões mobilizarão durante a leitura a imaginação e a formulação de ideias. O professor e o aluno, ao lerem os textos, podem usar, para estimular as conexões pessoais, o seguinte refrão: "Isto me faz lembrar de..." (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 68).

As conexões, segundo as autoras, se apresentam de três formas: a) de *texto para texto*, em que o leitor, ao ler o texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Por exemplo, ao ler o livro "O menino maluquinho", de Ziraldo, os leitores podem fazer remissão ao filme, relatando alguma cena; ao ler uma nova versão da "Chapeuzinho Vermelho", poderão relacioná-la à versão clássica e assim por diante. As lembranças são na realidade conexões que o leitor estabelece com o texto. Nesse sentido, segue uma sugestão: os professores podem utilizar dos contos de fadas e dos diversos livros que fazem releitura contemporânea deles; b) de *texto para o leitor*; aquelas em que a criança estabelece conexões com episódios de sua própria vida. Por exemplo, ao ler "Dormir fora de casa", de Ronaldo Simões Coelho — na cena em que o protagonista se prepara para dormir pela primeira vez longe dos pais — alguns leitores podem se lembrar de uma situação parecida: quando dormiram pela primeira vez fora de casa, como foi difícil se separar-se do seu ursinho de pelúcia ou como foi desconfortável o colchão em que dormiu. O professor, com o objetivo de trabalhar essa conexão, pode utilizar livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, permitindo, assim, estabelecer relações com suas vivências. c) conexões *texto-mundo*; são aquelas estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global; por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo. Assim, ao ler "Uma história de rabos presos", de Ruth Rocha, a criança pode fazer relações com o prefeito de sua cidade ou com casos vistos na mídia.

Os leitores também podem fazer conexões com a natureza dos textos e as características literárias, pois, ao se tornarem

conscientes desses elementos, as crianças saberão o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, um jornal, um manual, ou quando veem uma propaganda.

b) *Inferência*: remete ao ler nas entrelinhas. A inferência é realizada em nosso cotidiano com frequência. Por exemplo, inferimos sobre as expressões faciais, linguagem corporal, tom de voz; sobre informações visuais e "não visuais" de um texto. Esse tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. Os leitores inferem quando utilizam seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, deduzir um resultado, tentar adivinhar um tema etc. Em alguns momentos, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência e, quanto mais conhecimento os leitores adquirem, mais sensata será a inferência. Para que os alunos aprendam a inferir, os professores podem ensinar como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências. Inferir o significado de palavras desconhecidas, utilizando dicas do contexto para entender o vocabulário; inferir pela capa, ilustrações e texto, com o objetivo de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados; reconhecer o enredo e inferir os temas da narrativa, visando a diferenciá-los (GIROTTO; SOUZA, 2010).

c) *Visualização:* consiste em uma estratégia cognitiva muito usada por nós sem percebermos. Como exemplo, utilizamos desenhos para entender um problema matemático, para entender o ciclo da água; quando uma pessoa nos pede informações sobre direções, mentalizamos os percursos, os pontos de referência e outras

situações. Quando uma obra descreve, por exemplo, detalhes de um objeto, de um cenário, de um personagem, vem em nossa mente uma imagem sobre o que foi descrito e, dessa maneira, criamos uma imagem da história em nossa mente. Portanto, visualizar é inferir significados; por isso, a visualização é uma forma de inferência. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, fazendo com que se eleve o nível de interesse e de atenção. Para ajudar os alunos a praticarem o processo de visualização, o professor pode sugerir, a qualquer momento da leitura, a visualização sobre personagens, pessoas ou criaturas; ilustrações ou características do texto; eventos ou fatos, espaços e lugares. Também é possível visualizar, utilizando os sentidos, como o olfato, audição, paladar e tato (GIROTTO; SOUZA, 2010.)

d) *Sumarização*: segundo Girotto e Souza (2010, p. 93), "Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto". Aquilo que determinamos ser importante em um texto, de acordo com as autoras, depende do nosso propósito de leitura. Por exemplo, ao ler uma ficção, o leitor está focado nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema. O texto não-ficcional apresenta problemas e assuntos específicos. Dessa maneira, o leitor precisa focar na informação mais importante para articular com o seu conhecimento e ampliar seu entendimento sobre determinado tópico. Logo, as ideias importantes são aquelas que o leitor quer se lembrar em função de sua finalidade, de seu propósito de leitura. Para destacar as ideias importantes do texto, os leitores precisam lê-lo, pensar sobre ele e fazer escolhas conscientes sobre o que precisam lembrar e aprender, devem selecionar o principal e reconhecer informações auxiliares. O professor pode

ensinar a criança a expressar o seu pensamento sobre o destacado, dialogar sobre a questão, fazer anotações por meio de desenho ou escrita para ajudar na memorização.

e) *Síntese*: as autoras argumentam que "A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.103). Segundo as autoras, resumir e sintetizar permitem atribuir sentido às informações relevantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não é possível lembrar-se de todas. Quando os leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras, ajudando-os a memorizar e atribuir significados aos fatos. O professor pode estimular a criança a parar e pensar sobre o que leu, ajudando-a a se manter no texto e a monitorar o próprio entendimento. Conforme as autoras, "ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese, é fundamental para a formação do leitor autônomo" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.104). As autoras ressaltam ainda que: "Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p.108).

Girotto e Souza (2016) argumentam que o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto, pois em cada leitura estimulamos os processos de compreensão e por meio deles é possível a construção de diversos mundos. Contudo, essa constituição dependerá da atribuição de

sentidos provenientes das estratégias de leitura empregadas pelo leitor, articulados com o seu conhecimento prévio. É importante ressaltar que as palavras literárias permanecem no leitor como vivência e são marcos da história de leitura de cada um. Essa história vai se modificando à medida que vai estreitando a sua relação com a atividade literária. Nesse movimento, a criança vai se humanizando.

Verificar o conteúdo mais significativo para as professoras e as possíveis dúvidas foi o objetivo do ponto de observação dos dois encontros.

A leitura do livro "A casa sonolenta", de Audrey Wood, ilustrado por Don Wood e com tradução de Gisele Maria Padovam, teve como objetivos: desenvolver o olhar atento sobre os paratextos, observar os elementos das artes visuais nas imagens e apresentar o livro que seria o objeto de análise do texto de apoio indicado às professoras.

Quadro 6 - Pauta dos dias 11/03,18/03 e 25-03/19

Pauta do dia 11/03, 18/03 e 25/03/19.

1-**Ponto de Observação**: O que mais me chamou a atenção foi... porque...

2-**Leitura:** Professora Lene - "Chapéu" – Paul Hoppe

3-Conteúdos:

-Concluir a pauta do dia anterior (Estratégias de leitura)

-Importância da literatura para a criança; papel da escola; formação da poética pessoal.

- Texto de apoio: A de literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. De ARENA, D. B. In: SOUZA, R. J. de. Ler e compreender: estratégias de leitura, Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p.13-44.

- Texto de apoio - Poesia que transforma. De BESSA, B. Rio de Janeiro: sextante, 2018, p. 33-36,121-123.

- Texto de apoio: Poema "Se..." . De BESSA. B. In: BESSA, B. Poesia que transforma. Rio de Janeiro: sextante, 2018 p.26.

5-**Orientações** para os dias 18 e 25/03 (ausência da diretora)

18/03/2019 -Leitura de Texto:

• O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta"**.** De PRIETO, M.N. e LIMA, E.A. de. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. P. 189-202.

25/03/2019- Leitura de texto:

• Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença. De SILVA, K. A. A. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 53-72

6-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os encontros dos dias 11, 18, e 25/03/2019 tiveram como objetivos dar continuidade ao conteúdo sobre estratégias de leitura, utilizando como suporte os textos: *O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta"*, de Prieto e Lima (2017) e *Paratextos, narrativas e ilustrações: detalhes que fazem a diferença*; ambos do livro "Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância", organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Girotto.

A apresentação e a leitura do livro "Chapéu", de Paul Hoppe, pela professora Lene, teve como finalidade ampliar o repertório das professoras em histórias, entrar em atividade de leitura e análise dos paratextos, desenvolver o hábito de leitura e conhecer o acervo da escola.

Para falar sobre a importância da literatura infantil para a criança, foi utilizado como apoio o texto de Arena (2010) *A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de*

iniciação da criança no mundo da cultura escrita, extraído da obra organizada por Souza e Girotto (2010) sob o título "Ler e compreender: estratégias de leitura".

O estudo de um relato do poeta Bráulio Bessa[3], contido no livro "Poesia que transforma", objetivou apresentar a importância que teve a escola, os professores e o acesso à poesia e à literatura para a formação de sua poética pessoal e sua constituição por meio do outro.

Conforme a afirmação de Arena (2010), é pela palavra do outro que o leitor se apropria da cultura humana. Desse modo, o "mundo construído pela palavra do outro, o aluno na escola, como leitor de literatura infantil, passa a apropriar-se da cultura por meio da palavra escrita, da palavra do outro" (ARENA, 2010, p. 19).

Para finalizar, foi lida a poesia "Se...", do poeta Bráulio Bessa, para mostrar que, por meio da poesia, podemos nos emocionar, ser incentivados a mudanças, pensar a realidade com outras lentes e descobrir outras possibilidades como a renovação de nossas esperanças. Serviu também para deixar uma mensagem positiva ao comunicar o meu afastamento por um tempo em razão de uma cirurgia.

---

[3] Bráulio Bessa é poeta cearense que, aos 14 anos, começou a escrever poesias. Em 2011, no meio de uma onda de ataques preconceituosos contra o povo nordestino, principalmente, nas redes sociais, criou a página "Nação Nordestina", uma vez que as pessoas nordestinas estavam se sentindo inferiorizadas. Começou a mostrar o que o Nordeste tem de bom e ficou conhecido como "embaixador da cultura nordestina na internet", o que o levou ao programa da Fátima Bernardes em 2015. Pouco tempo depois, foi convidado a declamar seus poemas na TV Globo, obtendo um quadro fixo no programa da Fátima Bernardes. Em 2017, seus vídeos foram os mais acessados e compartilhados na plataforma *on-line* da TV Globo.

Para dar continuidade aos estudos, durante duas semanas, nomeei uma professora para coordenar os próximos encontros e indiquei dois textos, que foram utilizados anteriormente como suporte teórico às aulas. Eles deveriam ser lidos na íntegra, nos dias 18 e 25/03, e complementar os conteúdos.

Quadro 7 - Pauta do dia 01/04/19.

PAUTA: dia 01/04/19.

1- Ponto de Observação: O conteúdo que destaco hoje... Porque...

2- Leitura: "É um livro" (Lane Smith).

3- Leitura das avaliações – Pontos de observação dos encontros anteriores, dos dias 18 e 25/03.

4- Conteúdo: Estratégias de leitura

- Texto de apoio: É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura**.** De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura de "É um livro", de Lane Smith, teve como finalidade o conhecimento do livro, o qual seria objeto de estudo do texto de apoio, e para a ampliação de repertório.

A leitura dos pontos de observação dos encontros anteriores teve por objetivo ouvir as professoras sobre o que compreenderam das leituras e levantar as dificuldades encontradas, para que fosse possível rever aspectos não compreendidos.

Foram retomados os estudos sobre estratégias de leitura, utilizando o texto de apoio: *É um livro: imagem, narrativa e estratégias de leitura* (GONZAGA, 2017), contido no livro "Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância", organizado pelas professoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia

Graziella Guizelim Girotto com o objetivo de dar continuidade ao conteúdo iniciado nos encontros anteriores.

O ponto de observação objetivou verificar qual conteúdo do encontro foi mais significativo para cada professora.

Quadro 8 - Pauta dos dias 08/04, 15/04, 22/04 e 29/04/19

PAUTA: 08/04, 15/04, 22/04 e 29/04/19

1-Ponto de Observação: O conteúdo que destaco hoje... Porque...

2-Leitura: "A parte que falta." De Shel Silverstein. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

3-Continuação do encontro anterior.

4- Conteúdo:

-Livros ilustrados

- **Texto de apoio:** O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

5- Orientações para os próximos ATPCs, estudo sem a presença da diretora.

Dia **15/04** leitura de texto:

- O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens. De LINDEN, Sophie Van der. In. LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 22-32

Dia **22/04,** leitura de texto**:**

- Páginas e espaços do livro. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. (Tipos de diagramação: dissociação; associação; compartimentação e conjunção.) p. 68-69

Dia **29/04,** leitura de texto:

- É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura. De GONZAGA, M. M. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (org.). Práticas Pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

6-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O ponto de observação do encontro teve como objetivo avaliar o conteúdo mais significativo para as professoras e verificar as possíveis dúvidas.

A leitura do livro "A parte que falta", de Shel Silverstein, teve como objetivo ampliar o repertório e observar o uso de formas e linhas como recurso para a realização das ilustrações.

Neste encontro deu-se continuidade aos conteúdos do encontro anterior e iniciou-se o conteúdo sobre os livros ilustrados, tendo como texto de apoio *O que é um livro ilustrado? O livro ilustrado e outros que contém imagens* de Sophie Van der Linden, que consta no livro – "Para Ler o livro ilustrado" (LINDEN, 2011). O conteúdo teve como finalidade apresentar os diferentes tipos de livros com ilustrações e esclarecer que nem todos os livros que possuem ilustrações, ou que são elaborados para o público infantil, são produções literárias.

Existe uma certa confusão em relação ao livro ilustrado e ao livro com ilustração, fato percebido entre as professoras participantes da pesquisa. No início consideravam todo livro para a criança como livro ilustrado. Linden (2011, p. 23) esclarece que no Brasil, esse fato é muito comum, pois "'*livro ilustrado', 'livro de imagem', 'livro infantil contemporâneo'* ou mesmo '*picture book*' são utilizados sem muito critério, confundindo-se, de modo geral, com o '*livro com ilustração*' ou o '*livro para criança*'".

Diante dessa constatação, vi a necessidade de falar um pouco para as professoras sobre algumas diferenças entre os livros que contém imagens destinadas às crianças nas bibliotecas das escolas de Educação Infantil. É importante esse esclarecimento para que o

professor ou professora saiba escolher cada tipo de livro de forma intencional, de acordo com seus objetivos.

Recorro a Linden (2011), fazendo uma diferenciação entre o livro ilustrado e outros tipos de livros para criança que contenham imagens, a partir da organização interna do objeto livro. Desse modo, apresentei às professoras, de forma sucinta, segundo a citada autora, a definição de livro ilustrado; livro com ilustração; histórias em quadrinhos; livros *pop-up*; livros-brinquedo e livros interativos.

Os *livros ilustrados* são obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto verbal e a narrativa se faz de maneira articulada entre o texto verbal e a imagem.

Figura 1: Livro ilustrado

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Ana, Guto e o Gato Dançarino/ Stephen Michael King)

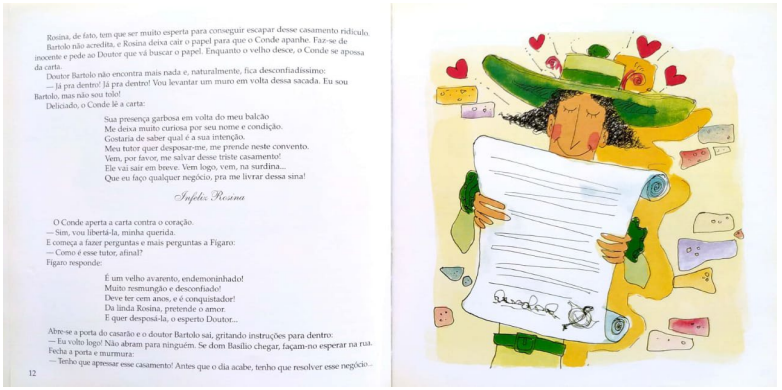
Em alguns livros, o texto verbal pode estar ausente e, nesse caso, o livro é chamado de *livro de imagem.*

Figura 2: Livro de imagem

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Quando Maria encontrou João/ Rui de Oliveira)

Os *livros com ilustração* são obras que apresentam um texto acompanhado de desenhos, imagens ou gravuras, porém, o texto verbal é espacialmente dominante e autônomo do ponto de vista do sentido; o leitor penetra na história por meio do texto verbal, que sustenta a narrativa.

Figura 3: Livro com ilustração



Rosina, de fato, tem que ser muito esperta para conseguir escapar desse casamento ridículo. Bartolo não acredita, e Rosina deixa cair o papel para que o Conde apanhe. Faz-se de inocente e pede ao Doutor que vá buscar o papel. Enquanto o velho desce, o Conde se apossa da carta.

Doutor Bartolo não encontra mais nada e, naturalmente, fica desconfiadíssimo:

— Já pra dentro! Já pra dentro! Vou levantar um muro em volta dessa sacada. Eu sou Bartolo, mas não sou tolo!

Delicado, o Conde lê a carta:

Sua presença garbosa em volta do meu balcão
Me deixa muito curiosa por seu nome e condição.
Gostaria de saber qual é a sua intenção.
Meu tutor quer desposar-me, me prende neste convento.
Vem, por favor, me salvar desse triste casamento!
Ele vai sair em breve. Vem logo, vem, na surdina...
Que eu faço qualquer negócio, pra me livrar dessa sina!

Infeliz Rosina

O Conde aperta a carta contra o coração.

— Sim, vou libertá-la, minha querida.

E começa a fazer perguntas e mais perguntas a Figaro:

— Como é esse tutor, afinal?

Figaro responde:

É um velho avarento, endemoninhado!
Muito resmungão e desconfiado!
Deve ter cem anos, e é conquistador!
Da linda Rosina, pretende o amor.
E quer desposá-la, o esperto Doutor...

Abre-se a porta do casarão e o doutor Bartolo sai, gritando instruções para dentro:

— Eu volto logo! Não abram para ninguém. Se dom Basílio chegar, façam-no esperar na rua.

Fecha a porta e murmura:

— Tenho que apressar esse casamento! Antes que o dia acabe, tenho que resolver esse negócio...

12

Já as *histórias em quadrinhos*, segundo a autora, apresentam uma organização de página que corresponde principalmente a uma

disposição compartimentada, ou seja, os quadrinhos se encontram justapostos em vários níveis. "A forma de expressão caracterizada não pela presença de quadrinhos e balões, e sim pela articulação de 'imagens solidárias'" (LINDEN, 2011, p. 25). Em nota, são definidas como solidárias as imagens que, incluídas numa sequência, apresentam a dupla característica de serem, ao mesmo tempo, separadas e sobredeterminadas.

Figura 4: Histórias em quadrinhos

Fonte: Foto da pesquisadora
(Revista nº 14: Cascão/Mauricio de Souza, 2007)

Livros pop-up são um tipo de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de abas, encaixes, esconderijos, etc. que permite mobilidade dos elementos e até mesmo um desdobramento em três dimensões.

Figura 5: Livro pop-up

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: A Joaninha /Todo livro)

Os *livros-brinquedo* são objetos híbridos, situados geralmente entre o livro e o brinquedo, que contêm elementos em três dimensões como pelúcia, figuras de plástico, dentre outros materiais.

Figura 6: Livro brinquedo

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Zoe, a Zebra)

Os *livros interativos* são aqueles que se apresentam como suporte de atividades variadas como pintura, construções, recortes, colagens entre outros; podem conter materiais diversos para atividades manuais como tintas, adesivos, tecidos, etc.

Figura 7: Livro interativo

Fonte: Foto da pesquisadora (Livro: O gatinho Rarrá/Ciranda Cultural)

É preciso atentar para o fato de que existe, atualmente, uma grande produção de livros para crianças por diversos interesses, uma vez que o livro se tornou uma mercadoria rentável e, com isso, nem todos os livros lançados no mercado apresentam boa qualidade, como também nem sempre o livro que vende mais é, por conta disso, de literatura. Por isso a importância de o professor desenvolver um olhar sensível, com base em conhecimento específico, para realizar as escolhas de livros.

Para os próximos encontros, devido à necessidade de me ausentar para tratamento de saúde, foi realizado, junto com as professoras, um planejamento de leitura de textos que já tinham sido utilizados como suporte nos encontros anteriores.

Quadro 9 - Pauta do dia 06/05 e 13/05

PAUTA: 06/05 e 13/05/19

1-Ponto de Observação: O conteúdo que destaco hoje é... Porque...

2-Leitura: Livro: "Ida e Volta" - (Juarez Machado)

Leitura: Professora Lis - O homem que amava as caixas. (Stephen Michael King)

3- Leitura das avaliações: Pontos de observação dos encontros anteriores

4 - Conteúdo:

- Tipos de diagramação: dissociação; associação; compartimentação e conjunção.

- Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extracampo e contracampo.

• Texto de apoio: Função das molduras enquadramento, desenquadramento, campo, extracampo e contracampo. De LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "Ida e Volta", de Juarez Machado, teve como objetivos observar a importância de se fazer a leitura dos paratextos para maior compreensão da história, constatar a importância de realizar ações para promover o desenvolvimento da percepção visual das crianças, por meio da ampliação, por exemplo, do repertório de desenho de marcas, conhecer pegadas de diferentes animais, identificar desenhos de pegadas que se formam com a base dos diferentes tipos de sapatos, reconhecer desenhos com movimentos de objetos, suas marcas, etc. pois, quanto maior for o repertório da criança, melhores condições ela terá de realizar a leitura de imagens.

A professora Lis realizou a leitura do livro "O homem que amava as caixas", de Stephen Michael King, com o objetivo de indicar o livro da biblioteca para o grupo e para ampliar o repertório.

A leitura das avaliações dos encontros anteriores teve o objetivo de verificar os conteúdos que foram destacados como

importantes e retomar o que porventura tenha gerado dúvidas ou dificuldades.

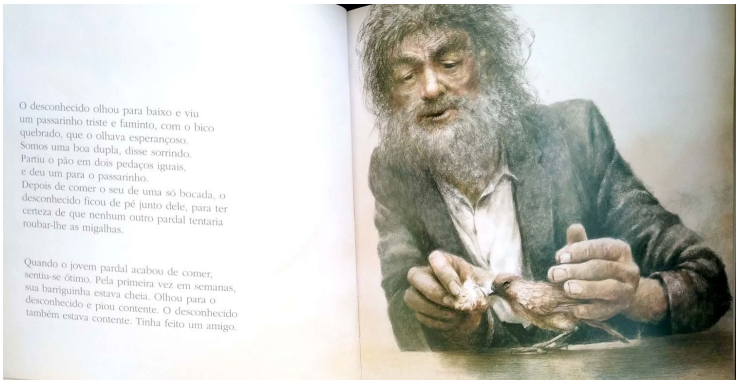
Os conteúdos planejados para o encontro foram: os tipos de diagramação: dissociação, associação, compartimentação e conjunção, e a função das molduras, enquadramento, desenquadramento, campo e extracampo.

É importante apresentar esses conteúdos aos professores a fim de possibilitar uma melhor compreensão da proposta, conhecer a intenção das escolhas dos autores e compreender o discurso veiculado nela.

Os tipos de diagramação, elencados para a discussão, são os propostos por Linden (2011):

a) *Dissociação*: nesse tipo de organização, a imagem costuma ocupar a página da direita, denominada pelos tipógrafos de "página nobre", pois é aquela em que o olhar se detém na abertura do livro, e o texto fica na página esquerda. Esse formato foi herdado do livro com ilustração tradicional. Nesse modelo, o texto geralmente é impresso sobre um fundo homogêneo. Em relação à imagem, ela pode "sangrar" no espaço da página ao lado ou ser emoldurada; pode ainda apresentar desenhos com contorno ou vinhetas na página do texto. Nesse tipo de livro ilustrado há uma situação de máxima separação entre textos e imagens, no qual o leitor passa sucessivamente da observação da imagem para a leitura do texto alternadamente.

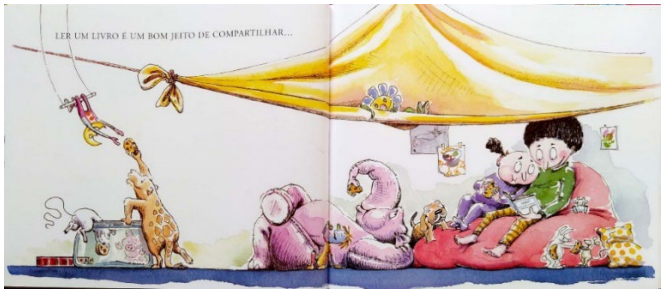
Figura 8: Dissociação



Fonte: Fotografia da pesquisadora (livro: Bicos quebrados/Nathaniel Lachenmeyer)

b) Associação: esse tipo de diagramação é o mais comum no livro ilustrado, reunindo pelo menos um enunciado verbal e um enunciado visual no espaço da página. Essa diagramação pode se apresentar de diversas formas. Por exemplo, uma linha pode separar o espaço do texto do espaço da imagem; a imagem pode ocupar o espaço principal da página e o texto ficar acima ou abaixo dela; a imagem pode também ocupar toda a página ou mesmo a página dupla e sangrar a margem do papel e o texto se inscrever num espaço da imagem; vários textos e várias imagens podem ainda se organizar no espaço da mesma página ou da página dupla. A escolha dessas diferentes estruturas resultará principalmente da intenção narrativa. A sucessão rápida de imagens e textos curtos torna a leitura mais dinâmica.

Figura 9: Associação



Fonte: Fotografia da pesquisadora (livro: Para que serve um livro? de Chloé Legeay)

c) Compartimentação: nesse modelo de diagramação existe uma proximidade com a diagramação das histórias em quadrinhos, na qual o espaço da página ou da página dupla é dividido em várias imagens emolduradas; o texto se inscreve próximo aos quadros ou dentro de balões. Embora em alguns casos se assemelhem à história em quadrinhos, no livro ilustrado, as imagens são maiores em tamanho e quantidade.

Figura 10: Compartimentação

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O diário de Anne Frank em quadrinhos/ Ari Folman e David Polonsky)

d) Conjunção: a organização, neste caso, mescla diferentes enunciados sobre o suporte, ocorrendo o contrário da diagramação "dissociativa". Os textos e as imagens não se encontram dispostos em espaços reservados, mas articulados numa composição geral e, na maioria das vezes, em página dupla. Há a apresentação de vários enunciados, muitas vezes indistintos, entremeados e não justapostos. Os textos integram a imagem e, dessa forma, as mensagens visuais ou verbais se revelam conjunta e globalmente. Nesse tipo de diagramação é difícil separar o texto da imagem, porque um participa do outro em relação à expressão plástica. Os livros que adotam esse tipo de organização com frequência desenvolvem um discurso mais poético do que narrativo, possibilitando ao leitor uma livre exploração das diversas mensagens.

Figura 11: Conjunção

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Que bicho será que botou o ovo? / Ângelo Machado e Roger Mello)

É possível observar que a diagramação do livro ilustrado contemporâneo se caracteriza por grande liberdade formal, visto que o criador dispõe de muitas opções para se expressar por meio de imagens e de muitas possibilidades de variações em relação à organização da página.

Esses conteúdos tiveram o objetivo de apresentar diversos recursos de diagramação e esclarecer que as escolhas da diagramação pelos ilustradores são intencionais. Se existe a intenção de valorizar uma determinada imagem, é concedido a ela um espaço específico para maior destaque; uma "imagem pode também ocupar a totalidade da página, ou mesmo da página dupla, e sangrar a margem do papel" (LINDEN, 2011, p.68). Segundo a autora, as diferentes estruturas terão implicações diversas e, dependendo da intenção narrativa, ocorrerá a escolha em misturar textos com imagens, associá-los ou distingui-los.

O objetivo de trabalhar as funções das molduras, o enquadramento, desenquadramento, campo e extracampo foi: apresentar conteúdos que possibilitariam melhor compreensão da leitura das imagens, desenvolver a percepção visual, demonstrar que esses recursos são escolhidos e utilizados pelos ilustradores de forma intencional para expressar da melhor forma suas ideias em suas narrativas visuais.

É importante esclarecer que a forma com que as imagens se inserem na página não deixa de ter implicações para a percepção. Uma imagem em uma moldura bem definida, ou emoldurada sem contorno, ou uma imagem ocupando todo o espaço da página são projetos distintos e podem ser portadoras de significado. A composição, o ângulo de visão e a perspectiva são condicionados pela forma e dimensão da moldura, podendo ter inúmeras implicações para a leitura (LINDEN, 2011).

A primeira função da *moldura*, segundo a autora, é fechar uma imagem, delimitar, marcar uma representação, definindo um espaço narrativo coerente; uma unidade dentro da narrativa por

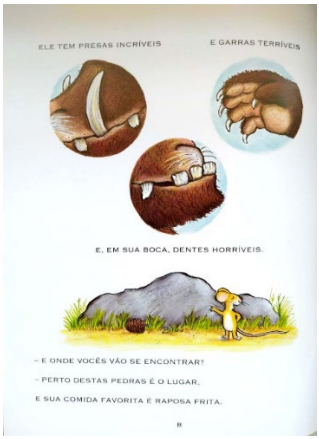
imagens. A dimensão de uma moldura tem um efeito fundamental sobre a composição da imagem. Sua forma é muito variável e a escolha se inclui entre as características do estilo dos ilustradores. Algumas formas de moldura, por exemplo, a redonda, efetua aproximações com a fotografia. Seu emprego na folha de rosto (figura 13) ou na última página de um livro ilustrado condiciona a função de prólogo ou epílogo à uma imagem.

Figura 13: Moldura redonda

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O Grúfalo/Júlia Donaldson e Axel Scheffler)

A autora revela ainda que a moldura pode ter uma função *separadora* para distinguir a figura do fundo e para distinguir várias mensagens existentes na narrativa, numa sequência de imagens, conforme a figura 14 a seguir:

Figura 14: Função separadora



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O Grúfalo/Júlia Donaldson e Axel Scheffler)

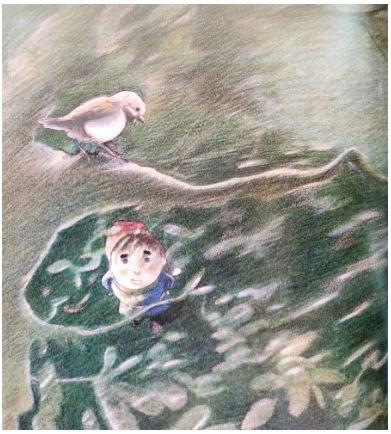
A moldura é importante para diferenciar uma vinheta da outra para que sejam lidas separadamente. Essa função também distingue representações plásticas das verbais. Além disso, a moldura pode estar presente apenas para ser transgredida. É comum imagens cujos personagens ou elementos a ultrapassam: uma bola lançada, algum objeto ou animal saindo da moldura, visando criar uma ilusão de movimento, por exemplo, como na figura a seguir:

Figura 15: Transgressão

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/ Jerry Pinkney)

A noção de *enquadramento* surgiu do cinema e acabou por designar a posição da moldura em relação à cena representada. Assim, se a cena se refere à vista de cima para baixo, se fala em "*plongée"* (figura 16), mas, se está relacionada à vista de baixo para cima, se denomina *"contra-plongée"* (figura 17).

Figura 16: Plongée



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Pedro e o lobo/Sergei Prokofiev- adapt. Heloisa Pietro)

Figura 17: Contra-plongée

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Pedro e o lobo/Sergei Prokofiev- adap. Heloisa Pietro)

Essa noção de enquadramento acarreta implicações específicas quando a criança é representada: em um enquadramento *contra-plogée,* o ponto de vista será provavelmente interpretado como o da criança. O *plongée,* provavelmente será o ponto de vista de um adulto, ou a partir de uma posição alta, como de sobre uma árvore, por exemplo (LINDEN, 2011).

A seleção do modo de ver a cena cria uma intimidade com o leitor, com o tipo de visão que ele está usufruindo; se está olhando tranquilamente a cena ou se está participando dela. "Todo esse material sensorial que o ilustrador utiliza, permitindo que uma criança realize uma leitura visual ordenada, é obtido pelo uso de perspectiva e do ponto de vista escolhidos" (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Há ainda o recurso do *desenquadramento* no qual a moldura pode não apresentar integralmente os personagens ou elementos importantes da imagem; a moldura "corta" os personagens (figura18). "Ela está ligada a um código e, nesse sentido, o leitor precisa aprender a não interpretar como um simples 'corte'" (LINDEN, 2011, p. 76).

Figura 18: Rinoceronte

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: A vida selvagem: diário de uma aventura/Claudia Rueda)

O enquadramento pressupõe a seleção de uma imagem contendo um determinado campo observado de um determinado ângulo com certos limites precisos. Assim, o *campo* seria a superfície de representação delimitada por uma moldura e por um *extracampo* que, embora não seja representado, existe em potencial.

Figura 19: Extracampo

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Para ler o livro ilustrado/Sophie Van Der Linden)

O contracampo é outro procedimento referente ao campo, que foi tirado da linguagem cinematográfica, no qual a uma imagem mostrando um campo específico, sucede-se outra que revela o campo situado defronte. Por exemplo, "quando dois personagens estão conversando, é possível mostrá-los de perfil de maneira a inserir ambos dentro da moldura, mas também se pode optar por mostrar, sucessivamente, em função do diálogo, um personagem de frente (campo), e depois o outro (contracampo)" (LINDEN, 2011, p. 77). (Figuras 20 e 21)

Figura 20: Perfil

Fonte: Foto da pesquisadora (livro Vozes do parque/Anthony Browne)

Figura 21: Frente

Fonte: Foto da pesquisadora (livro Vozes do parque/Anthony Browne)

Segundo Faria (2016), o enquadramento se completa pelos planos em que a imagem é apresentada, havendo grande variedade, aparecendo com frequência nas ilustrações dos livros infantis. Como exemplificado por Vaz e Silva (2016), há um: *Plano geral* ou de

conjunto que "representa os personagens e um pouco mais do cenário" (VAZ E SILVA, 2016, p. 234).

Figura 22: Plano geral

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

Plano médio ou aproximado, que "representa os personagens da cintura para cima, permitindo ao leitor a visualização, de forma mais detalhada, de suas expressões faciais e corporais" (VAZ E SILVA, 2016, p. 234).

Figura 23: Plano médio

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

Primeiro plano, "representa o personagem na altura dos ombros, com o objetivo de realçar suas expressões faciais e seu estado emocional" (VAZ E SILVA, 2016, p. 235).

Figura 24: Primeiro plano

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

Plano detalhe; pormenor ou *close-up* cuja sua função consiste em realçar um elemento da figura, "enquadra um detalhe da anatomia do personagem ou de um objeto da cena, destacando um pormenor que poderia passar despercebido pelo leitor" (VAZ E SILVA, 2016, p. 235), que ressalta a dramaticidade da cena.

Figura 25: Plano detalhe

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O leão e o camundongo/Jerry Pinkney)

A montagem de um livro ilustrado, de acordo com Linden (2016), consiste em organizar a sucessão das páginas duplas e trabalhar com a ideia de continuidade. Os criadores também podem considerar o espaço do livro aberto como um suporte expressivo em si, capaz de escapar ao movimento de encadeamento de páginas.

Isso demonstra, segundo a autora, duas principais tendências que regem a organização dos livros ilustrados: um conjunto vetorizado que se inscreve numa continuidade, encadeando página a página como sobreposição de espaços fixos sucessivos, quando cada página dupla propõe uma configuração nova e coerente nesse espaço. Essa distinção é importante porque a expressão do tempo, do movimento, as modalidades da narrativa dependem dessas escolhas. É na sequência das páginas que se constrói um discurso. "A organização em dupla favorece a fruição da leitura. O livro ilustrado, de modo particular, se baseia nesse encadeamento. Mais que qualquer outro suporte, o discurso completo é percebido na escala do livro, na sequência das páginas viradas" (LINDEN, 2016, p. 87).

Quadro 10 - Pauta do dia 27/05/19

PAUTA: 27/05/2019

1. Ponto de Observação: Hoje o que marcou foi... porque...

2- Leitura do livro: "Quem soltou o PUM?" - Blandina Franco e José Carlos Lollo.

3 - Conteúdos:

- Formação de novas sinapses (imagem do link -A Criança e Seu Desenvolvimento - O desenvolvimento cerebral (primeirainfanciaempauta.org.br)
- Articulação entre imagem e texto.
- Narrativa no livro de imagem.
    - Texto de apoio: Articulação do texto com a ilustração. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. p. 39- 53
    - Texto de apoio: *A narrativa no livro de imagem*. De FARIA, M. A. In: Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016. P. 55-82.

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "Quem soltou o PUM?", de Blandina Franco e José Carlos Lollo, teve o objetivo de analisar a articulação entre o texto e a imagem, realizar o exercício de leitura apenas do texto verbal e posteriormente com as imagens para observar que elas e o texto verbal, nesse caso, estão articuladas para possibilitar a compreensão.

Uma imagem de um quadro sobre a formação de novas sinapses foi apresentada ao grupo, para lançar uma reflexão sobre a importância de proporcionar um ensino significativo aos alunos da Educação Infantil. Segundo as indicações presentes na imagem, o período em que ocorre maior desenvolvimento das funções psíquicas, a linguagem, capacidades sensoriais e formação de novas sinapses é na faixa etária de zero a seis anos.

Os conteúdos sobre a articulação entre texto, imagem e narrativa no livro de imagens tiveram como textos de apoio *Articulação do texto com a ilustração e A narrativa no livro de imagem,* ambos de Faria (2016), contido no livro "*Como usar a literatura infantil na sala de aula*", tendo como finalidade esclarecer a importância de o professor e a professora ter acesso a esse conhecimento para ter condições de ensinar a leitura de imagens às crianças e promover o desenvolvimento da percepção visual.

É importante destacar que conhecer os recursos expressivos utilizados pelos criadores de livros ilustrados contribui para melhor compreensão da leitura visto que:

> O livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens,

> sua diagramação, suas localizações também fazem sentido" (LINDEN, 2011, p. 86).

Segundo Faria (2016, p. 39) nos "bons livros ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa. É possível afirmar que os livros com ilustrações apresentam dupla narração". A autora destaca que a lógica textual e a lógica iconográfica estão articuladas para que haja a compreensão, embora apresentem formas diferentes de leitura. Na leitura da escrita, em nossa cultura, os olhos percorrem a linha da esquerda para a direita e de cima para baixo; linha a linha, pela trajetória do olhar. Na leitura de uma imagem, a trajetória do olhar não é linear; percorre a ilustração em diversas direções, de acordo com as características da imagem e conforme a intenção do ilustrador. Assim, o ilustrador pode dirigir o olhar do leitor, levando-o a percorrer a imagem em um determinado sentido; por exemplo, no livro "Ida e Volta", de Juarez Machado, no qual as pegadas da personagem se orientam da esquerda para a direita.

Na relação entre o texto e a imagem, existem vários modelos teóricos, mas no livro infantil, de acordo com Faria (2016), o mais comum é a de repetição ou de complementaridade, dependendo dos objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração infantil. Em um livro com uma função pedagógica, de auxiliar da alfabetização, por exemplo, ocorre a repetição do enunciado escrito na imagem. Para a autora, a boa ilustração deve ser de complementaridade, na qual, um dos dois elementos, devido sua constituição, pode ter a faculdade de dizer o que o outro não poderia.

Em relação à função de *repetição*, segundo Linden (2011), a leitura da segunda mensagem não traz nenhuma informação suplementar, dando ao leitor a sensação de ler a mesma mensagem de forma diferente, induzindo a uma relação de redundância. Sobre a *complementaridade*, a autora utiliza o termo "*colaboração*", por expressar a ideia de textos e imagens trabalharem em conjunto em vista de um sentido comum e, dessa maneira, considera-se "de que modo se combinam as forças e fraquezas próprias de cada código. Articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois" (LINDEN, 2011, p. 121).

Quanto à função da imagem, segundo Faria (2016, p.42), "as funções da imagem no livro ilustrado seriam a de 'criar/sugerir/complementar o espaço plástico', quanto à descrição é 'marcar os momentos-chave da ação na narrativa pela duplicação visual'[...]". A autora afirma que a imagem precisa concentrar elementos de hiper significação da narrativa como: a) os *elementos estáticos*, aqueles relacionados à descrição como o ambiente da ocorrência da ação, as personagens e suas características, vestimentas, lugar onde vivem, seus objetos, entre outros; b) os *elementos dinâmicos*, que estão relacionados ao encadeamento da narrativa como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, o ritmo da ação e a progressão da narrativa.

Ao manusear um livro ilustrado, é possível perceber a existência de uma estreita relação com a página dupla, na qual "a organização das diferentes mensagens não necessariamente respeita a compartimentação por página. Textos e imagens se dispõem

livremente na página dupla" (LINDEN, 2011, p. 65). Assim, ao se segurar um livro ilustrado nas mãos, não há como prever a organização interna dele, porque é o espaço de todas as possibilidades.

O conteúdo sobre a narrativa no livro de imagem teve como objetivo esclarecer que as histórias narradas por imagens possuem aspectos que lhe são próprios e técnicas específicas. Um trabalho minucioso com as crianças, indicando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que explicam o espaço, o tempo, características das personagens, o movimento, entre outros, "aprofundará a leitura de imagem e da narrativa e estará ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio." (FARIA, 2016, p.59).

O ponto de observação objetivou avaliar o conteúdo que foi mais significativo para as professoras e o que mais as afetou.

Quadro 11 - Pauta dos dias 03/06 e 10/06/19

PAUTA: 03/06 e 10/06/19

1- Leitura: "Não é uma caixa" - Antoinette Portis

2. Ponto de Observação: Foi interessante saber... porque...

3- Conteúdos:

- Continuação do conteúdo da aula anterior: Articulação entre imagem e texto e a narrativa nos livros de imagem.

- Sintaxe visual

  • Texto de apoio: Artes visuais- De RODRIGUES, S. M. P. et al. In: Proposta Pedagógica da Ed. Infantil - Bauru/ Artes, p. 443-503

-De onde vem a inspiração para escrever livros?

Sugestões de leituras da área do autor(a) dos seguintes livros:

- Pai, não fui eu! De BRENMAN, Ilan e CANTONE, Ana Laura. São Paulo: All Books, 2013.

- Vó, para de fotografar! De BRENMAN, Ilan e KARSTEN, Guilherme. São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

- Orie. De HIRATSUKA, Lúcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

- A visita. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Farol Literário, 2012.

- O caminhão. De HIRATSUKA, Lúcia. São Paulo: Cortez, 2017

4-Atividade prática: criação de histórias a partir de sons
5- Orientações para os próximos encontros e esclarecimento de dúvidas:
Leitura das pautas dos próximos encontros.
6-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro **"**Não é uma caixa" de Antoinette Portis, teve como objetivo ampliar o repertório de histórias das professoras, observar a articulação entre o texto escrito e o texto visual e relacionar o faz de conta na história com os diversos significados e sentidos que uma criança atribui a uma caixa, conforme o conteúdo de seu repertório e de suas necessidades.

Em continuidade ao conteúdo do encontro anterior, sobre a narrativa nos livros de imagem, também foram apresentados alguns modelos de estruturas narrativas em livros infantis para possibilitar às professoras mais um conteúdo a interferir em suas escolhas.

Segundo Faria (2016), os livros infantis apresentam narrativas curtas, podendo ser consideradas contos. Conto é uma designação de histórias e narrações tradicionais que, na sua origem, eram orais em sociedades ágrafas, transmitidas de geração em geração. "Perrault, na França, no fim do século XVII e os irmãos

Grimm, na Alemanha, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos" (FARIA, 2016, p. 23).

A partir da passagem do oral ao escrito, transformou a narrativa em outro objeto, e "o conto se transforma em texto e em seguida em livro, apoiado algumas vezes em ilustrações. E assim, chegamos à literatura para crianças, que tem sua origem em contos populares [...]" (FARIA, 2016, p. 24).

A literatura infantil abrange diferentes tipos de contos, entre tradicionais e modernos. Para a autora, os contos tradicionais, como os contos de fadas, contos maravilhosos, possuem relevância porque tocam aspectos importantes de nossa natureza e de nossa história, apresentando o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência adquirem dimensões imaginárias e simbólicas. "Por isso, os contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças" (FARIA, 2016, p. 24).

Sobre os contos de fadas, Vigotski (2010, p. 361) afirma que: "Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança". Porém, o autor faz uma ressalva e chama a atenção para o "fantástico nocivo", porque no psiquismo nada passa sem deixar vestígios; tudo cria os seus hábitos, permanecendo para o resto da vida. Se, por exemplo, a criança desde cedo se acostuma a acreditar em "bicho papão", no mendigo com sacos nas costas que pega as criancinhas, "tudo isso não só lhe bloqueia o psiquismo como, ainda pior, determina-lhe o comportamento. É absolutamente claro que a criança ou teme, ou se sente atraída por esse

mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele" (VIGOTSKI, 2010, p. 355). Assim:

> A utilidade educativa decorrente da introdução do velho com o saco nas costas no uso doméstico esgota-se na vantagem imediata na intimidação através da qual pode-se conseguir que a criança pare imediatamente com as suas traquinagens ou cumpra alguma ordem. O mal daí decorrente pode refletir-se em formas de comportamento humilhantes para o homem muitos decênios depois (VIGOTSKI, 2010, p. 355).

O autor ainda denomina essa maneira de ensinar como educação para a cegueira e para a surdez em relação ao mundo. Dessa forma, a justificativa para uma obra fantástica é "o seu fundamento emocional real, e não nos surpreende o reconhecimento de que, com a supressão do fantástico nocivo, o conto de fadas ainda assim continua sendo uma das formas da arte infantil" (VIGOTSKI, 2010, p. 359), visto que:

> Em arte tudo é fantástico ou tudo é real, porque tudo é convencional, e a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas [...], para a criança é mais importante saber que tal coisa em realidade nunca houve de que se trata apenas de um conto de fadas, e que ela aprendeu a reagir a isso como a um conto de fadas; logo, deixou de surgir por si mesma a questão de saber se na realidade tal ocorrência é ou não possível. Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado (VIGOTSKI, 2010, p. 358).

Essas questões tornam-se importantes durante as escolhas de livros pois, dependendo do conteúdo de cada conto, o resultado poderá ser diferente na formação da criança.

Sobre os contos modernos, Faria (2016) afirma que são narrativas originais e não têm a ver com a tradição oral, porém trazem uma renovação para o maravilhoso. Além disso, esses contos "abordam o dia a dia das crianças, desde as situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo, com os quais, conscientemente ou não, os pequenos leitores estão em contato" (FARIA, 2016, p. 24). A autora revela ainda que as narrativas tradicionais ou modernas podem ser definidas como "expressão de modificações de um estado inicial. Por isso, a estrutura das narrativas é essencialmente temporal" (FARIA, 2016, p. 24).

A autora sintetiza as fases de uma narrativa da seguinte forma: a) *Situação inicial*: apresenta um estado de equilíbrio ou um problema; b) *Desenvolvimento*: é o "miolo" da narrativa, no qual se concentram as tentativas de solução do problema, com ou sem ajuda de pessoas, seja por meio de atos reais ou da ordem do maravilhoso; c) *Desenlace*: este, pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, ocorre a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No desenlace infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.

Para exemplificar sobre os momentos de uma narrativa conforme essa estrutura, apresentarei a história *"O rato e a montanha",* de Antonio Gramsci (2019). Esse autor nasceu na Itália, era filósofo, jornalista e político; foi perseguido e preso pelo governo fascista de Benito Mussolini. Escreveu essa história quando estava na prisão e a enviou por meio de uma carta à sua esposa, pedindo que

ela lesse para seus filhos, pois era seu desejo que a história fosse passada adiante. Ele faleceu na prisão aos 46 anos.

Na intenção de também contribuir para divulgá-la, escolhi essa história para exemplificar a estrutura de uma narrativa, de acordo com a estrutura citada por Faria (2016): situação inicial, o desenvolvimento e o desenlace.

Trata-se de uma história que inicia com um menino dormindo. Há um copo de leite pronto para quando ele acordar, mas um rato bebe o leite. Essa é a situação inicial de equilíbrio.

O menino, sem ter o leite para tomar, chora; a mãe também, porque não havia mais leite. O rato, desesperado, não quer que o menino chore. Ele sabe onde conseguir mais leite. Dessa forma, surge um problema para o rato, que é o fato de não ter mais leite para o menino tomar, e o roedor sai à procura de uma solução.

O início do desenvolvimento ocorre quando, para tentar solucionar o problema da falta de leite, o rato sai à procura de leite e dialoga com uma cabra:

> - Dona cabra, a senhora poderia me dar leite para o café da manhã do menino?
> - Poder, eu poderia..." - respondeu a cabra. - Se eu tivesse capim para comer.
> Então, o rato continua seu percurso e pergunta ao campo:
> - Senhor Campo, poderia fazer brotar capim, para que a cabra tenha o que comer?
> - Posso fazer brotar todo o capim que você quiser, rato – respondeu o campo. - Desde que você consiga água para me regar.
> O rato vai até a fonte, mas a fonte foi arruinada pela guerra, e a água escorreu.

> - Poderia lhe arranjar muita água – disse a fonte. - Mas para isso eu preciso ser reparada
> E o rato disse:
> - Então, teremos de chamar o pedreiro!
> - Consertar a fonte? – perguntou o pedreiro ao rato. - Mas onde conseguiremos as pedras para isso?
> - As pedras vêm das montanhas, pensou o rato.

Assim, o rato decidiu ir até a montanha, encontrou suas encostas e os cursos dos riachos secos. Homens de negócio haviam derrubado tudo, e a montanha mostrava suas entranhas desprovidas de terra. Então o rato contou para a montanha toda a história do menino que não tinha leite para o café da manhã. E prometeu à montanha que o menino, quando crescesse, replantaria pinheiros, carvalhos e castanheiras. A chuva voltaria a formar riachos e a regar o vale; as terras voltariam a ser férteis. Assim, o rato convenceu a montanha, que lhe deu as pedras de que o pedreiro precisava. A fonte recuperou sua água. O campo a bebeu. A cabra teve capim à vontade e deu tanto leite que o menino poderia até tomar banho com ele.

Nesse momento, o problema inicial foi resolvido: a falta de leite; mas a história não terminou aí. Havia outra questão ainda a ser resolvida quando o menino crescesse. Assim a narrativa prossegue. Quando o menino cresceu, cumpriu a promessa do rato e dessa forma as árvores povoaram de novo as encostas da montanha, os animais do bosque regressaram, o solo voltou a ser fértil e a montanha recuperou todo o seu esplendor. Ao final, o menino disse: -"Cumprimos nossa missão, meu amigo. Vamos ver como ficou?". Nessa cena, a imagem apresenta o menino olhando pela janela e, na outra página dupla, mostra o que o menino vê, uma paisagem bem

diferente da inicial: a base das montanhas coberta de árvores e também muitas outras árvores frondosas próximas à cidade.

Nessa narrativa é possível observar a evolução de um problema aparentemente "menor" que, no decorrer da história, em seu desenvolvimento, quando outras informações foram surgindo, mostra a existência de um problema de âmbito maior por trás da falta de leite inicial. Por meio de um esforço coletivo esse problema também foi solucionado.

O livro apresenta-se em formato vertical, com capa dura, e abre no sentido de baixo para cima, como um bloco de anotações (figura 26). É interessante observar já na capa o indício do problema e sua solução: de um lado da montanha há um homem plantando árvores e, do lado oposto, a encosta da montanha reflorestada.

Figura 26: O rato e a montanha

Fonte: Foto da pesquisadora (livro O rato e a montanha/Antonio Gramsci)

A guarda inicial do livro também traz uma imagem dando indícios do problema, apresentando árvores cortadas e secas e, na

guarda final, a imagem apresenta uma floresta verde, com pássaros voando, dando indícios da solução do problema. Isso tudo contribui para a formação de sentidos sobre a narrativa, reforçando a compreensão.

Faria (2016) afirma que essa estrutura de narrativa também está presente nos livros de imagens. Como exemplo, podemos citar a história: "O gato Viriato, fazendo arte" (figura 27), de Roger Mello (2002), nascido em Brasília; artista gráfico e autor de livros, peças teatrais e histórias em quadrinhos.

Figura 27: O gato Viriato, fazendo arte

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: O gato Viriato, fazendo arte/ Roger Mello)

O livro apresenta no início uma imagem representando a situação de equilíbrio: um gato descansando tranquilamente. Na segunda imagem surge um problema quebrando o equilíbrio: uma lagartixa joga uma bolinha na cabeça do gato. Ele acorda e sai em perseguição à lagartixa. Nessa dinâmica, ambos derrubam tintas de cores diferentes; pisam nelas e passam por uma tela em um cavalete, deixando vários borrões coloridos e marcas de pegadas. Para o

restabelecimento da situação inicial, surge o dono da tela que a pega e a coloca debaixo do braço, enquanto o gato e a lagartixa o observam temerosos. Na imagem final, o quadro aparece na parede de uma sala, decorando o ambiente e tanto o gato como a lagartixa estão com uma expressão orgulhosa, cena que restabelece o equilíbrio.

A autora também fala sobre a estrutura das *historietas moralizantes* tradicionais. Também é relevante a apresentação às professoras, para terem condições de distingui-las das demais estruturas narrativas, porque conforme a autora, elas ainda são comuns em livros didáticos, cartilhas e em alguns livros para crianças.

A estrutura de uma história moralizante ocorre da seguinte forma: a) *Equilíbrio*: reproduz a ordem adulta da sociedade, com normas rígidas de comportamento; b) *Problema:* ocorre o rompimento dessas normas; c) *Desenvolvimento*: o personagem sofre as consequências do rompimento das normas como doenças, privações, medo, assim por diante; d) *Desenlace*: o equilíbrio é restabelecido; o personagem se arrepende e aceita a norma ou é castigado.

Após conhecer os exemplos acima, podemos observar que existe uma grande variedade de estruturas narrativas, entretanto, nas histórias infantis, ainda predomina a estrutura tradicional das antigas narrativas.

Nesse sentido, Faria (2016) sugere aos professores e as professoras a apresentação de outras modalidades que possam transgredir o modelo tradicional e proporcionar boas discussões em sala de aula, principalmente, ao se analisar umas em contraste com as outras.

Dessa forma, o professor ou a professora poderá utilizar os livros em sua diversidade, mesmo aqueles que apresentam conteúdos considerados "moralizantes" e tradicionais. Não seria uma questão de bani-los da escola, visto que estão presentes em diversos lugares, mas apresentá-los de forma consciente e com o objetivo de dialogar e refletir com as crianças sobre seus conteúdos; conhecer produções de diferentes contextos históricos e culturais, compreender as contradições existentes neles, além de fazer questionamentos e relações com a realidade.

O conteúdo sobre sintaxe visual, presente no texto sobre artes visuais da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, foi abordado com o objetivo de rever os elementos que compõem um texto visual, como o ponto, a linha, a cor, a forma, a tonalidade, a textura, entre outros, para contribuir com a leitura de imagens e para que as professoras tenham condições de possibilitar às crianças, experiências com esses elementos, que é tarefa do ensino de Artes Visuais:

> [...] assegurar que as crianças vivam intensas experiências, estabelecendo relações entre diferentes modos de utilização dos elementos visuais (sintaxe visual), sendo capazes de [...] interpretar composições (recepção/leitura) e de compor com elas (criação) (RODRIGUES et al, 2016, p. 459).

Foi sugerido ao grupo a leitura da área do autor de alguns livros como: "Pai, não fui eu! e "Vó para de fotografar!", ambos do escritor Ilam Brenman, além de "Orie", "A visita" e "O caminhão", de Lúcia Hiratsuka. Essa proposta teve o objetivo de pesquisar a

origem das ideias, ou seja, de onde esses autores obtiveram inspiração para escrever suas histórias.

Tendo como finalidade desenvolver a imaginação, a atividade criadora e demonstrar que é possível criar histórias a partir de sons variados e de forma lúdica, foi proposta uma atividade prática de criação de histórias a partir de sons, na qual as professoras, no primeiro momento, explorariam diversos instrumentos como o chocalho, reco-reco, castanhola de tampinhas, corneta de bexiga e pau de chuva. Após essa exploração, fariam uma lista de coisas que representassem os sons dos instrumentos por associação. Por exemplo, a corneta de bexiga lembra o som do que? De navio, apito do trem, de caminhão.

A partir do levantamento das palavras que "representam" determinados sons, seria criada uma história coletiva. Uma professora escolheria uma ou duas palavras da lista e os objetos sonoros que as representam, para criar uma frase. A próxima professora daria a sequência à história, com suas palavras escolhidas; e assim sucessivamente, até a finalização. No final, a história deveria ser apresentada por meio de leitura e de sonorização com os instrumentos escolhidos.

Foi reservado um momento para organização dos próximos encontros e para a leitura das pautas, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre as pautas planejadas e orientar o grupo para as futuras ações em minha ausência, devido a licença para tratamento de saúde.

O ponto de observação visou avaliar qual conteúdo foi mais significativo para as professoras e se algum conteúdo não foi compreendido.

Quadro 12 - Pauta do dia 17/06/19

PAUTA: 17/06/2019 (sem a presença da diretora)

1. Leitura: Professora Keli "Até as Princesas soltam pum." - Ilan Brenman

Sugestão às professoras: pesquisar como o autor escreveu essa história, o que o motivou.

2. Ponto de Observação: Foi interessante saber... Porque...

3- Conteúdo:

- Atividade prática: criação de histórias a partir de palavras pré-escolhidas.

animais	plantas	elem. da natureza	objetos	sentimentos
Gato	Floresta	Vento	Chapéu	Alegria
Cachorro	Árvore	Chuva	Sapato	Tristeza
Pássaro	Flor	Rio	Chaves	Medo
Cobra	Fruta	Montanha	Relógio	Saudade
Macaco	Grama	Trovão	Caixa	Raiva

4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A atividade de leitura foi escolhida pela professora Keli, que apresentaria o livro "Até as Princesas soltam pum", de Ilan Brenman. Foi sugerido às professoras que pesquisassem o autor para descobrirem o que o motivou para escrever tal história.

A proposta dessa atividade, além de ter como objetivos ampliar o repertório de histórias, possibilitar a atividade de análise dos paratextos e a interpretação das imagens do texto visual, também visou a levá-las a conhecer um pouco dos autores que, por meio de seus relatos sobre seu processo criador pudessem desmistificar o ato de criação de histórias como algo inatingível para professoras ou crianças. Buscamos mostrar, dessa forma, que as histórias surgem de acontecimentos reais, de experiências do cotidiano, de lembranças da infância, de desejos e sonhos; que as crianças devem ser incentivadas para a elaboração de suas próprias histórias, para o

desenvolvimento da capacidade criadora e da imaginação. Segundo Rodari (1982, p. 162), "A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico: é essencial para descobertas científicas bem como para o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida cotidiana".

Na atividade prática foi sugerida a criação de uma história a partir de palavras pré-escolhidas, dispostas em um quadro. Cada professora escolheria uma palavra de cada coluna e com elas criaria uma história.

A técnica de se colocar várias palavras em categorias diversificadas, foi uma adaptação do 'Binômio Fantástico' de Gianni Rodari, pois uma única palavra age "apenas quando encontra outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se descobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta" (RODARI, 1982, p. 20). A proposta, contendo várias palavras de campos semânticos diferentes, permitiu que elas pudessem escolher as palavras de acordo com suas afinidades e experiências. Foi uma ocasião para incentivá-las à criação, por meio do desafio na elaboração de uma história com palavras "estranhas" umas às outras, para exigir da imaginação e do pensamento soluções para a criação de caminhos para à aproximação das palavras que resultassem num texto, visto que

> É necessária certa distância entre duas palavras, é necessário que uma seja suficientemente estranha à outra e sua aproximação: discretamente insólita, para que a imaginação se veja obrigada a instituir um parentesco entre elas, para criar um conjunto (fantástico) onde os dois elementos estranhos possam conviver (RODARI, 1982, p. 21).

O ponto de observação teve o objetivo de avaliar e registrar, para posterior discussão do grupo, qual conteúdo despertou seu interesse e qual não.

Quadro 13 - Pauta do dia 24/06/19

PAUTA: 24/06/19 (sem a presença da diretora)
1- Ponto de Observação: Foi interessante saber... porque...
2- Leitura pelas professoras: (Sem registro)
3- Conteúdos:
- Atividade prática com criação de histórias por meio de experiências. Exemplos:
• Alguma lembrança da infância;
• Uma surpresa que te deixou feliz;
• Um fato que marcou a sua vida,
• Uma vivência engraçada,
• Uma descoberta, etc.
4-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Este encontro foi coordenado por uma professora, responsável por apresentar a pauta e recordar as orientações sobre a atividade prática. Foi sugerida a criação de uma história a partir de uma vivência engraçada, de lembranças da infância, de uma surpresa feliz, da descoberta de um conhecimento que ajudou a compreender a realidade ou de um fato que marcou a sua vida.

O objetivo dessa atividade prática foi possibilitar um momento para a criação de narrativas a partir da vivência de cada uma das professoras, tendo como exemplo os relatos de autores como Ilan Brenman e Lúcia Hiratsuka, lidos e discutidos em encontros anteriores. Tais relados, situados no espaço da área do autor, revelam como tiveram a ideia da história e o que os motivou a escrever. Na maioria das vezes foi a partir de suas vivências

Quadro 14 - Pauta do dia 29/07/19

PAUTA: 29/07/19
1. Ponto de Observação: De tudo que revimos hoje sobre a criação de histórias, percebi que foi mais fácil..... porque.....e as dificuldades foram .....porque .....
2- Leitura*: "As três perguntas" Texto e ilustrações de Jon J. Muth*
3- Conteúdos:
-Rever o trabalho desenvolvido no mês de junho- dias: 03, 10, 17 e 24/06;
-Elencar e esclarecer as dúvidas, abordar os conteúdos que não foram desenvolvidos;
-Relato e leitura das tarefas - criação de histórias.
4-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "As três perguntas", de Jon J. Muth, teve como objetivo ampliar o repertório de histórias das professoras, possibilitar um momento de discussão sobre as três perguntas presentes na narrativa: Qual é o melhor momento para fazer as coisas? Quem é mais importante? Qual é a coisa certa a ser feita? Em seguida, compartilhar os sentidos que essas questões têm para cada uma, ouvir o que o outro pensa e refletir sobre o quanto uma obra de literatura nos conduz a pensar a realidade e as questões que permeiam a vida humana.

A recordação dos conteúdos anteriores teve o objetivo de responder as dúvidas e superar as dificuldades que foram levantadas nos encontros, durante a minha ausência, como também, abordar os conteúdos que não foram desenvolvidos nesse período.

O relato sobre o processo de criação e a leitura das histórias produzidas pelas professoras teve como objetivo compartilhar os desafios enfrentados nesse processo e as dificuldades; observar que muitas questões apontadas são comuns a todos, devido à formação

educacional que nos foi proporcionada, que não contribuiu para o desenvolvimento da capacidade criadora não só em relação à criação de textos verbais mas também para as diferentes linguagens artísticas; possibilitar a atitude de escuta para conhecer as produções do outro, expor suas impressões para o outro e contribuir com sugestões.

As atividades desenvolvidas em grupo possibilitam o olhar sensível para a palavra do outro, para as apreciações e podem levar a uma tomada de consciência do professor sobre sua condição de parte de um grupo e de um determinado contexto.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar, durante o processo de criação de histórias, as facilidades e as dificuldades encontradas pelas professoras, além de levantar as possíveis causas das dificuldades. Tal levantamento teve o objetivo de iniciar uma discussão sobre os resultados de práticas mecânicas e sem sentido e pensar sobre qual educação queremos proporcionar às nossas crianças. Ressalta-se que, se oferecermos a mesma educação que tivemos, possivelmente as nossas crianças, no futuro, apresentarão dificuldades semelhantes quando estiverem diante de um trabalho ou atividade que exijam produção autoral.

Quadro 15 - Pauta do dia 05/08/19

Pauta: 05/08/19
1- Ponto de observação:
Recordar os conteúdos anteriores foi... porque...
2-Leitura de livro: "Bicos quebrados" de Nathaniel Lachenmeyer
3- Apresentação e análise dos livros pelas professoras, articulando aos conteúdos estudados
4-Conteúdos:
-Estrutura de um livro, enquadramento, imagem sangrada.
(A recordação desses conteúdos foi solicitada pelo grupo diante às dúvidas e dificuldades que surgiram em relação as partes de um livro e a imagem sangrada.)

• Texto de apoio: Função das molduras, enquadramento, desenquadramento, campo, extracampo e contracampo de LINDEN, Sophie Van der. In: LINDEN, Sophie Van der. Para Ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify, 2011. P. 71-77.
5-Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "Bicos quebrados", de Nathaniel Lachenmeyer, teve como finalidade ressaltar o potencial de uma história para sensibilizar o leitor e levá-lo a refletir sobre questões sociais e concepções que tem delas, pois a história aborda a relação entre um morador de rua e um pardal que quebrou o bico, tendo este um destino semelhante ao do morador de rua: dificuldades em obter o básico para a sobrevivência, a indiferença social, a realidade humana, e tantos outros sentidos que podem ser formados com a leitura da obra. Outro objetivo importante constituiu em pensar sobre o papel do trabalho com a arte literária para a formação humana. Segundo Abrantes (2016), a arte desempenha funções que extrapolam as solicitações imediatas da realidade, abordando-a em uma perspectiva crítica e transformadora.

> A obra de arte, ao representar o mundo, coloca problemas, antecipa soluções, revela injustiças, ou seja, vincula-se a uma atitude que reconhece o movimento da realidade humana a partir da explicação, direta ou indireta, de suas principais contradições. É nesse sentido que a arte (e, especificamente, a literatura) pode cumprir papel formativo na existência individual (ABRANTES, 2016, p. 545).

Foi sugerida às professoras a análise de alguns livros, articulada aos conteúdos estudados, para ajudar na compreensão e possibilitar a revisão dos conteúdos solicitados por elas, como: a estrutura de um livro, enquadramento e imagem sangrada.

O ponto de observação visou avaliar a revisão dos conteúdos; se estes atenderam às expectativas das professoras ou se houve necessidade de retomar outros conteúdos.

Quadro 16 - Pauta dos dias 02/09 e 09/09/19

Pauta: Dia 02/09 e 09/09/19
• **Elaboração da apresentação da troca de experiência**, seleção de livros que serão levados para exemplificar; os tipos de livros com ilustração.
• **Estudo dos conteúdos** para a apresentação na troca de experiência:
-Tipos de livros com ilustração
-Importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança
-Desenvolvimento da percepção visual: leitura de imagens
-Elaboração da apresentação.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nossa unidade escolar foi convidada pela Secretaria da Educação para participar de uma troca de experiência com várias escolas. O grupo de professoras aceitou o desafio e, ao receberem o comunicado, foi possível observar que ficaram um pouco apreensivas, no entanto sentiram-se valorizadas com o convite.

A escolha do tema foi livre, mas as professoras foram unânimes ao escolher a literatura infantil para a apresentação, dando indícios de que estavam se apropriando dos conteúdos trabalhados na formação e que sentiam a necessidade de compartilhar as descobertas e os estudos realizados em horário de ATPC. Essa troca de experiência seria também uma grande oportunidade para as professoras exercerem sua atividade criadora, a autoria na elaboração

de uma apresentação para várias escolas e, ao mesmo tempo, de avaliarem seus conhecimentos. Dois encontros em horário de ATPC foram disponibilizados às professoras, para organizar o material, selecionar os conteúdos, fazer o estudo e elaborar a apresentação.

Quadro 17 - Pauta do dia 16/09/19

"Se quiser que seus filhos sejam brilhantes, leia histórias para eles. Se quiser que sejam ainda mais brilhantes, leia ainda mais histórias."
Albert Einstein

PAUTA: Troca de experiência

1- **Apresentação**

2- Conteúdos:

- Algumas Considerações sobre a Arte Literária;
- Livros que contem imagens (Livros com ilustração; livros ilustrados, histórias em quadrinhos; livros pop-up; livros-brinquedo; livros interativos; livros didáticos);
- Estratégias de Leitura (conexão, inferência e sumarização);
- Paratextos;
- Exemplo de articulação texto e imagens: Leitura do livro "Quem soltou o PUM?" - Blandina Franco e José Carlos Lollo;
- Componentes da imagem segundo a intenção do ilustrador. Exemplo: Ida e Volta - Juarez Machado.
- Apresentação de vídeo: Leitura do livro de Imagens "Ida e Volta" de Juarez Machado, pela turma do Infantil 5

3- **Para finalizar**: Leitura do livro "Não vou dormir!" de (Chritiane Gribel Orlando)

4-Avaliação. O que eu destaco da apresentação ... porque...

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A pauta foi elaborada pelo grupo de professoras, considerando o tempo de aproximado de duas horas. Para realizar a escolha dos conteúdos, pensaram primeiramente em um percurso que pudesse contemplar os objetivos da arte literária contida na Proposta Pedagógica do município e a inserção dos conteúdos que aprenderam durante a formação em ATPC até aquele momento, que

conteúdos foram significativos para a mudança de olhar em relação à literatura infantil e que acreditavam ser importantes também para as professoras de outras unidades escolares.

Dessa forma, elencaram os seguintes conteúdos: objetivos principais da arte literária na Educação Infantil; diferentes tipos de livros com ilustração; principais estratégias de leitura com crianças; importância dos paratextos para melhor compreensão do texto principal; exemplo de articulação entre texto visual e verbal por meio da leitura do livro "Quem soltou o Pum?", de Blandina Franco e José Carlos Lollo. No primeiro momento abordariam a leitura verbal sem as imagens e, depois, com imagens; alguns componentes da imagem segundo a intenção do autor, utilizando o livro "Ida e Volta", de Juarez Machado, para exemplificar.

A forma da apresentação dos conteúdos e a utilização dos livros de literatura infantil tiveram o objetivo de compartilhar o conhecimento de maneira prazerosa, possibilitar a compreensão dos conteúdos e mobilizar as professoras por meio das leituras.

A apresentação de um vídeo, contendo as imagens do livro "Ida e Volta" de Juarez Machado e as vozes das crianças lendo imagens, teve por objetivo demonstrar que é possível trabalhar de forma significativa com os livros de imagens na Educação Infantil e, assim, desenvolver a capacidade de leitura visual.

Ao final, para concluir a apresentação, a professora Ana planejou a leitura do livro *"Não vou dormir"*, de Chritiane Gribel Orlando. Esse livro, segundo o seu próprio relato, passou a ter um sentido especial para ela. Foi por meio dele que conseguiu visualizar a articulação entre o texto visual e o texto verbal e dos recursos utilizados pelo autor para melhor expressar suas ideias. Foi possível

observar que a professora teve a consciência de que essa descoberta, a apropriação de um novo conhecimento, provocou um sentimento de encantamento e alegria, e isso gerou a necessidade de compartilhar esse resultado com as demais professoras.

A avaliação do encontro teve como objetivo verificar qual conteúdo foi relevante e o porquê. Possibilitou também que as professoras tivessem condições de avaliar o seu trabalho, sua forma de compartilhar os conhecimentos, suas escolhas para pensar em novos caminhos que aprimorem seu ensinar. A fala do outro possibilita a nossa constituição enquanto pessoa, enquanto profissional.

> Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos sempre através do outro (GEGE, 2019, p.13).

Quadro 18 - Pauta do dia 23/09/19

PAUTA: 23/09/19
1-Ponto de Observação: Dos conteúdos de hoje, achei importante... porque...
2- Leitura: Prof.ª Keli -Livro "Lá e aqui", autora Carolina Moreyra
3- Avaliação da troca de experiência do dia 16/09.
4 - Conteúdo:
- Quem é o ilustrador Juarez Machado?
• Texto de apoio: Leitura no livro de imagem: Um passeio de "Ida e Volta" pelo livro de Juarez Machado. De SPENGLER, M. L. P**.** Dissertação de mestrado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.
5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura realizada pela professora Keli, do livro *"Lá e aqui"*, de Carolina Moreyra, teve o objetivo de conhecer os livros da biblioteca e ampliar o repertório.

Os objetivos da avalição da troca de experiência foram: repensar o processo vivenciado por todas, revelar os motivos que as conduziram para a escolha do tema, expressar os sentimentos, fazer um levantamento do que foi significativo das avaliações orais feitas pelos participantes da troca de experiência e apresentar conclusões sobre o processo.

Foi apresentada a biografia do autor e ilustrador Juarez Machado, tendo como texto de apoio a dissertação de mestrado de Maria Laura Pozzobon Spengler: "Leitura no livro de imagem: um passeio de *'Ida e Volta'* pelo livro de Juarez Machado". Esse conteúdo teve como objetivo ressaltar a importância da contextualização das obras literárias e a ampliação do conhecimento sobre os autores e ilustradores para melhor compreensão das produções.

O objetivo do ponto de observação foi verificar o conteúdo que foi mais significativo para cada professora.

Quadro 19 - Pauta do dia 30/09/19

PAUTA: 30/09/2019
1- Ponto de Observação: O que destaco hoje é ... porque...
2- Leitura: PSSSSSSSSSSSSIU - Silvana Tavano e Daniel Kondo.
3 - Conteúdo:
-O uso dos elementos das artes visuais - a linha, a forma e as cores nas ilustrações, como forma de expressão.
-Histórias: "A parte que falta" - Shel Silverstein e o livro "Psssssssssssiu", de Silvana Tavano e Daniel Kondo.
4- Atividade prática: Criação de histórias.
- Criar uma história com elementos das artes visuais – Linhas, cores e formas.
"Era uma vez uma linha..." ou uma cor, forma...
5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

O objetivo da leitura do livro "PSSSSSSSSSSSSSIU", de Silvana Tavano e Daniel Kondo e da recordação do livro "A parte que falta", de Shel Silverstein, foi apresentar alguns elementos das artes visuais como a linha, a cor e a forma utilizados pelos ilustradores como recurso de expressão.

Quando alguma coisa é projetada, feita, desenhada, pintada, construída, esculpida ou gesticulada, a substância visual da obra é composta a partir de elementos básicos como a linha, a forma, a cor, a textura, a composição entre outros. Esses elementos são a matéria-prima de toda a informação visual em termos de opções e combinações seletivas (DONDIS, 2015).

Dessa maneira, ao se pensar em contribuir para que a criança e o professor possam realizar leituras visuais de forma mais significativa e ter condições de desenvolver a capacidade criadora, é importante trazer alguns elementos visuais que constituem a matéria-prima básica da informação visual. Desse modo, apresento alguns elementos para esclarecer os conteúdos desse encontro.

A *linha,* segundo Dondis (2015), pode ser definida como um ponto em movimento ou como a história do movimento de um ponto, pois "quando fazemos uma marca contínua, ou uma linha, nosso procedimento se resume a colocar um marcador de pontos sobre uma superfície e movê-lo segundo uma determinada trajetória, de tal modo que as marcas assim formadas se convertam em registro" (DONDIS, 2015, p. 55).

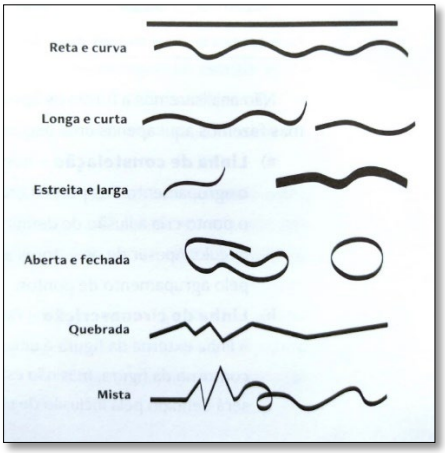
Para a autora, a linha nunca é estática; é um elemento visual inquieto e, apesar de sua flexibilidade, a linha é decisiva; tem propósito e direção. Por existir apenas na imaginação, é o meio indispensável para tornar visível o que ainda não pode ser visto. Ela

também é um instrumento presente nos sistemas de notação como a escrita, a criação de mapas e a música. A linha pode assumir formas diversas para expressar vários estados de espírito, a intenção de quem a utiliza, seus sentimentos e emoções pessoais e, o mais importante, sua visão.

Para o ilustrador, de acordo com Oliveira (2008, p. 123), a linha é "a grafia e o alfabeto essenciais de sua imaginação, portanto, muito mais que um simples contorno de seu pensamento narrativo". A linha também aparece no meio ambiente; por exemplo, em trincos de uma parede, calçada, nos fios elétricos contra o céu, nos galhos de algumas árvores sem folhas no inverno, entre outros. Nesse sentido é importante ensinar às crianças a observarem a existência de vários tipos de linhas no entorno para desenvolver a percepção.

Segundo Vaz e Silva (2016), as classificações da linha se baseiam em seu *movimento,* podendo ser: reta, curva, contínua, interrompida, em zigue-zague, aberta e fechada. Pode ser nomeada por sua *extensão*, curta ou longa, e também por sua *espessura*, estreita ou larga.

Figura 28: Linhas

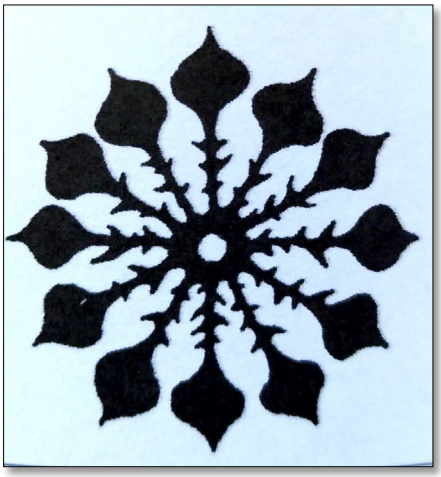


Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Sobre o elemento *forma*, segundo Wong (2010), tudo que é visível tem forma. Forma é tudo o que pode ser visto, que tenha formato, tamanho, cor, textura; que ocupa espaço, possui direção, marca posição e é distinguível de um fundo. As formas podem ser classificadas em *tridimensionais* – aquelas que apresentam largura, comprimento e altura; e *bidimensionais* - que apresentam apenas comprimento e largura.

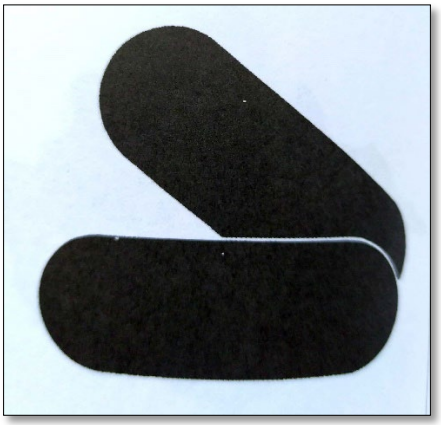
O autor apresenta alguns tipos de formas como: a forma *figurativa* (figura 29), contendo um tema reconhecível. Pode ser apresentada com realismo fotográfico ou com algum grau de abstração, mas não a ponto de tornar-se tema irreconhecível. A forma *abstrata* (figura 30), que não contém um tema reconhecível. Essa forma "pode ter sido baseada em um tema que foi obliterado após excessiva transformação, ou ter ocorrido na experimentação com materiais, o que levou a resultados inesperados" (WONG, 2010, p. 148). As formas são *naturais* (figura31) quando o tema for algo que se encontra na natureza como organismos vivos e objetos inanimados existentes na superfície terrestre, nos oceanos ou no céu. Formas *feitas pelo homem* (figura 32) são formas figurativas derivadas de objetos e ambientes criados por ele como edificações, ferramentas, mobiliário, brinquedos etc. Formas *verbais* (figura 33) "a linguagem escrita é constituída por caracteres, letras, palavras e numerais que tornam possível uma comunicação visual precisa. Uma forma baseada em um elemento de linguagem escrita é uma forma verbal" (WONG, 2010, p. 148).

Figura 29: Forma figurativa



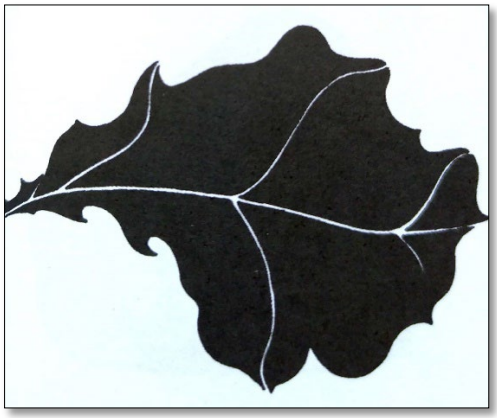
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 30: Forma abstrata



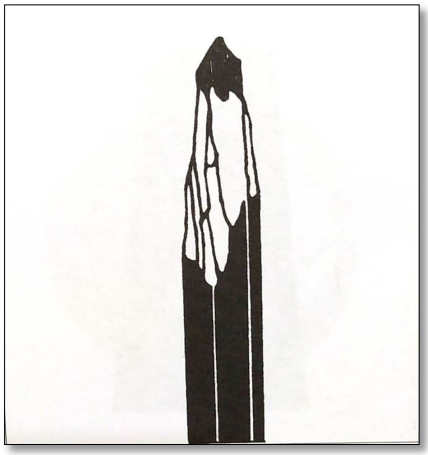
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 31: Folha



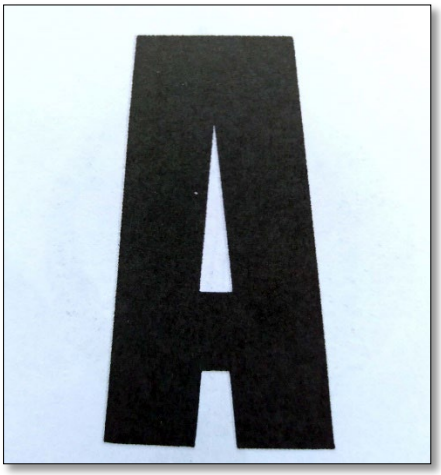
Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 32: Lápis



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Figura 33: Letra A



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Princípios de forma e desenho/Wucius Wong)

Dondis (2015) aponta três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero. Cada uma delas apresenta características específicas e a elas se atribui vários significados; uns por associação, outros por vinculação arbitrária. Por exemplo, ao quadrado se associam enfado, honestidade, esmero e retidão; ao triângulo, ação, conflito, tensão; ao círculo, infinitude e proteção. Essas formas expressam três direções visuais básicas e significativas: o quadrado expressa a direção *horizontal e a vertical*; o triângulo expressa a direção *diagonal* e o círculo expressa a direção *curva*. Todas essas direções visuais possuem um forte significado associativo e representam um instrumento para a criação de mensagens visuais.

Outro elemento visual é a *textura*. De acordo com Vaz e Silva (2016), quando tocamos um material e o percebemos como sendo macio, áspero ou liso, estamos nos referindo à textura, a uma "característica relacionada ao sentido do tato, e com a qual podemos

perceber a rugosidade ou a maciez de uma superfície" (VAZ e SILVA, 2016, p. 50). Além da percepção tátil, a textura também cria uma percepção visual, posto que, ao observarmos uma imagem, sabemos por exemplo, mesmo sem tocar, que um tronco é mais áspero do que um tecido, porque a nossa aprendizagem sensorial nos possibilita essa análise.

A textura visual ou gráfica se caracteriza como um elemento de preenchimento da superfície e pode ser utilizada para imitar texturas naturais e artificiais. As texturas também podem pretender a criação de padrões e são classificados em dois tipos: *geométricas* (figura 34), formadas por figuras que apresentam construções geométricas feitas de linhas retas e curvas; e as *orgânicas* (figura 35), que se inspiram em padrões naturais, animais, vegetais ou minerais (VAZ; SILVA, 2016).

Figura 34: Textura geométrica

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Figura 35: Textura orgânica

Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Como elemento visual, Dondis (2015) revela que a *textura* com frequência atua como substituto do tato, porém podemos apreciar e reconhecer uma textura tanto por meio do tato quanto pela visão ou pela combinação dos dois sentidos. O julgamento do olho costuma ser confirmado pela mão, pela objetividade do tato. A autora argumenta que, devido ao comportamento social, condicionando as pessoas a não tocarem as coisas, os objetos em lojas, ou as pessoas, existe uma mínima experiência tátil e, por consequência, se porventura estivermos no escuro ou de olhos vendados, teremos dificuldade de reconhecer uma textura. Enfim, nossa maior experiência com a textura é ótica e não tátil. A textura não é só falseada de modo bastante convincente nos materiais impressos, nos plásticos, nas peles falsas, mas "também, grande parte das coisas pintadas, fotografadas ou filmadas que vemos nos apresentam a aparência convincente de uma textura que ali não se encontra" (DONDIS, 2015, p. 71).

A *cor* é outro elemento visual importante. Vaz e Silva (2016, p. 116) afirmam que a "cor é uma sensação luminosa transmitida, pelo reflexo da luz em uma superfície, aos nossos olhos, que por meio de um sofisticado mecanismo fisiológico a percebe como colorida".

Sobre a cor na ilustração, Oliveira (2008), esclarece que, ao ver uma ilustração, a cor não deve ser analisada a partir de seu próprio significado isolado, pois somente quando "se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva. Logo, a cor deve ser analisada a partir de sua relação com as outras cores" (OLIVEIRA, 2008, p. 51). A qualidade da luz, conforme o autor, é um elemento importante no processo narrativo, indicando se o ilustrador está utilizando a luz diurna, noturna ou artificial.

Segundo Dondis (2015), a cor tem mais afinidade com as emoções. É impregnada de informação e constitui uma fonte de valor inestimável para os comunicadores visuais. No ambiente é comum compartilhar significados associativos; relacionamos algo à cor das árvores, do céu, da terra, do mar, entre outros elementos. Também observamos a cor relacionada a significados simbólicos. O vermelho pode ser associado à raiva, a uma bandeira, a uma capa do toureiro; pode significar ainda o perigo, o calor, a luta, o sacrifício, entre tantos outros objetos e ideias. Desse modo, a cor oferece um grande vocabulário para o alfabetismo visual.

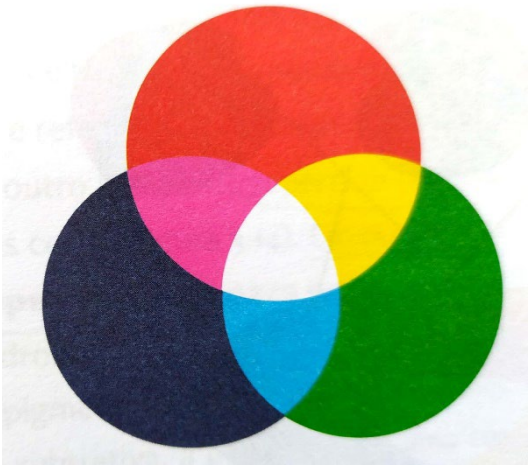
As cores são classificadas, de acordo com Vaz e Silva (2016), em cores primárias, secundárias e terciárias, que se baseiam na maneira de criar a cor, seja por meio da luz ou dos pigmentos, definindo-as da seguinte forma: a) *cores primárias* – são cores puras,

não são obtidas por meio de misturas; b) *cores secundárias* – são as obtidas pela mistura de duas cores primárias; c*) cores terciárias* – são aquelas obtidas pela mistura de uma cor secundária com uma cor primária.

Em relação ao elemento cor, creio ser importante rever e ampliar a concepção sobre as cores primárias como o vermelho, o azul e o amarelo, que é, geralmente, apresentada nos livros didáticos. Porque, segundo Vaz e Silva (2016), as cores primárias são diferentes de um sistema para o outro. Desse modo a percepção de cores é separada em três grupos: síntese aditiva (cores-luz), síntese subtrativa (cores pigmentos opacos) e síntese partitiva (cores pigmentos transparentes).

A *síntese aditiva* (figura 36) é utilizada para as *cores- luz*, incluindo os monitores e os sistemas de iluminação. As cores primárias desse sistema são o vermelho, o verde e o azul-violeta. Esse sistema é chamado de aditivo porque a soma das três cores básicas primárias forma todos os matizes do espectro e, da mistura das três em igual proporção, se obtém o branco. Na cor-luz, a mistura do vermelho e do verde produz o amarelo; da mistura do vermelho e do azul surge a magenta; a mistura do verde e do azul violeta produz o azul celeste. É importante observar que as cores secundárias da síntese aditiva são as cores primárias na síntese partitiva.

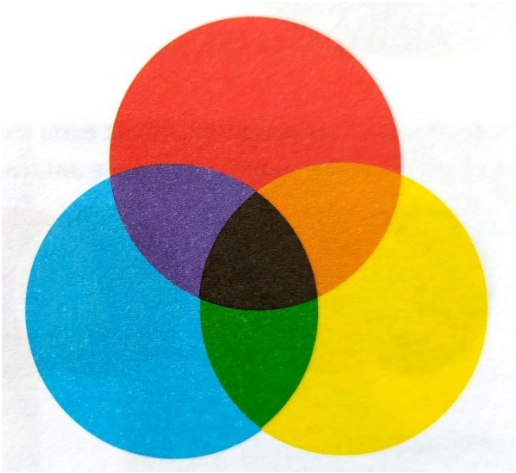
Figura 36: Síntese aditiva



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

A *síntese subtrativa* (figura 37) refere-se à síntese utilizada para *pigmentos opacos* como tintas a óleo, acrílica e guache não diluída. Suas cores primárias são: vermelho, azul e amarelo. A soma dessas cores dá o preto, o cinza escuro ou marrom escuro. Com o desenvolvimento de produção de tintas e pigmentos opacos tem-se como cores primárias as mesmas dos pigmentos transparentes: o magenta, o amarelo e o ciano. A síntese subtrativa baseia-se na capacidade de absorção da luz pelas superfícies. Por exemplo, se a luz é formada pelas cores vermelha, verde e azul, uma superfície que tem a cor vermelha absorve as cores azul e verde e reflete a vermelha, que será percebida pelo nosso sistema visual. Uma superfície amarela absorverá a cor azul, refletindo os raios luminosos verdes e vermelhos, dando-nos a percepção do amarelo. E em uma superfície preta, a cor escura absorve a maior parte das cores, refletindo-as muito pouco. Assim, a cor depende da luz para existir.

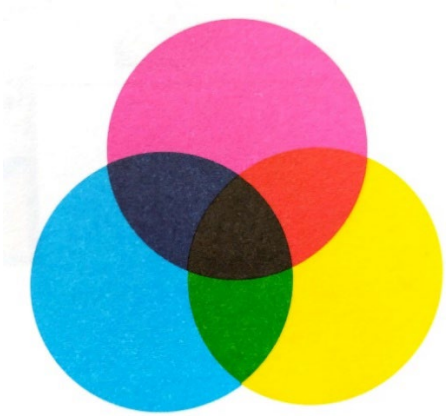
Figura 37: Síntese subtrativa



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

A *síntese partitiva* é utilizada para *pigmentos transparentes* e pode ser obtida por mistura óptica: impressoras, outdoors, tinta aquarela etc. Suas cores primárias são o magenta, o ciano e o amarelo; a combinação dos três resulta no preto ou cinza escuro. A inclusão do preto no sistema ocorre pela necessidade de corrigir e ampliar o efeito de profundidade e de sombras. Ao utilizarmos uma impressora, se acaba uma cor e sabendo que todas as cores derivam de três, a impressão não fica perfeita. Por exemplo, se acabar a tinta ciano, o que é verde na imagem, vai produzir o amarelo porque é o ciano que compõe o verde. Como as cores utilizadas na impressão são semitransparentes, é possível a partir da sobreposição, produzir várias cores.

Figura 38: Síntese partitiva



Fonte: Foto da pesquisadora ((livro: Fundamentos da linguagem visual/Vaz e Silva)

Vaz e Silva (2016) citam o círculo de cores, (figura 39) como uma ferramenta utilizada por estudiosos da cor e suas diversas aplicações nas artes visuais, na arquitetura e no design. Esse círculo é composto por cores primárias e secundárias distribuídas de forma equidistante; as cores terciárias, são em número de seis e ficam entre as cores primárias e secundárias. As cores terciárias são todas as variações existentes entre as cores primárias e secundárias. O círculo pode apresentar 12 divisões e três cores primárias — ciano, magenta e amarelo — e três cores secundárias: vermelho, verde e azul, e seis cores terciárias.

Figura 39: Círculo das cores

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_crom%C3%A1tico

As cores complementares são aquelas que ficam do lado oposto no círculo como o amarelo e o azul; são complementares porque se situam em lados opostos. As cores análogas, são as cores vizinhas de determinada cor; por exemplo, as cores análogas do laranja são o amarelo e o vermelho (VAZ; SILVA, 2016).

Os autores salientam também que é possível ter outra percepção por meio do círculo de cores: a percepção das cores quentes e frias. As cores quentes são aquelas nas quais predomina o amarelo e o vermelho e, do lado contrário, as cores frias nas quais predomina o azul.

Para melhor compreender essa questão sobre cores quentes e frias, Vigotski (2009, p. 28) nos auxilia: "Quando dizemos que o tom azul claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão fria apenas com base nos estados de ânimo que ambos produzem em nós". Conforme o autor, a influência do fator emocional foi chamada pelos psicólogos de lei do

signo emocional comum, pela qual as impressões ou imagens possuem um signo emocional comum, isto é, exercem uma influência emocional semelhante nas pessoas, possuem um tom afetivo comum.

As cores podem ser combinadas de forma harmônica que, de diversas maneiras, podem apresentar efeitos diferentes, ter maior ou menor contraste. Contraste é o fenômeno resultante da combinação de cores que apresentam diferentes matizes ou valores tonais. Assim, dependendo dos efeitos que o artista, desenhista, ilustrador, designer pretendem obter, farão escolhas específicas. Por exemplo, podem escolher combinações que transmitam tranquilidade ou outras que provoquem os sentidos (VAZ; SILVA, 2016).

Outro conteúdo relevante é a classificação da cor segundo o seu uso nas artes visuais como figurativas ou abstratas. O uso das cores de modo *figurativo* ocorre quando se pretende imitar ou representar as cores naturais de uma paisagem, objeto ou figura. A *abstração* da cor pode ocorrer tanto em formas figurativas quanto abstratas. O seu uso ocorre quando se pretende exagerar ou subverter as cores naturais. Por exemplo, "conta-se que uma senhora, ao ver a obra de Matisse, teria lhe dito: 'Não existe uma mulher com o nariz verde!' A isso, o pintor respondeu: 'Não é uma mulher, senhora. É uma pintura!'" (VAZ; SILVA, 2016, p. 145).

Algo semelhante costuma acontecer com frequência nas escolas de Educação Infantil, quando a professora, diante de alguma produção da criança que não corresponde a cor real do objeto, costuma dizer: "Não existe cachorro azul!". "Não existe árvore vermelha!". No entanto, qualquer coisa pode existir na imaginação de uma criança ou de um adulto e se tornar realidade por meio de

sua atividade criadora; ela pode expressar seu pensamento, suas ideias e os seus sentimentos, utilizando as cores e outros elementos visuais conforme sua vontade e seu objetivo.

Nesse sentido, ao se lançar desafios à criança ou ao adulto para criarem algo como desenhos de coisas que não existem, por exemplo, contribuímos para o desenvolvimento da imaginação, da atividade criadora e da ousadia em subverter os usos comuns dos materiais. Essa possibilidade também significa proporcionar a compreensão de que o desenho, a pintura, a fotografia ou uma ilustração é uma forma de representação da realidade e não a realidade em si, então, qualquer cor ou qualquer outro elemento das artes visuais pode ser utilizado nas produções.

Além dessa intenção de subverter, a cor também pode ser utilizada para transmitir humor ou diversas emoções. Algumas cores são consideradas mais "alegres ou "tristes". Em nossa cultura ocidental, o amarelo é comumente associado à alegria; o vermelho, à violência e os tons de cinza e azuis, à melancolia. A cor também pode ter um aspecto simbólico, determinado por fatores sociais, culturais, históricos e outros. Assim, as cores variam de significado em diferentes contextos culturais. O pintor espanhol Pablo Picasso criou uma série de pinturas monocromáticas em azul durante um período conhecido como "período azul"; isso entre 1901 a 1904, e nas obras desse período, a sensação de pobreza e tristeza foi ampliada pela cor azul, muito utilizada pelo pintor. Desse modo o uso das cores em "associações simbólicas nas obras de arte permite-nos entender mais sobre seus contextos históricos e culturais [...]" (VAZ; SILVA, 2016, p. 147).

A cor, enfim, tem grande força e pode ser usada para expressar e intensificar a informação visual. Ela não só possui um significado compartilhado por intermédio da experiência como também possui um valor informativo específico, por meio da vinculação de significados simbólicos. Além desses significados, temos as nossas preferências pessoais por cores específicas e, é claro que as nossas escolhas são menos simbólicas. Segundo Dondis (2015, p. 70), "tenhamos ou não consciência disso, o fato é que revelamos muitas coisas ao mundo sempre que optamos por uma determinada cor".

A *composição*, segundo Oliveira (2008), organiza e une todos os elementos que participam de uma narrativa visual de forma equilibrada, com a área útil de ilustração e com a página do livro. Além de obter o equilíbrio plástico da página, a composição visa também favorecer a leitura e a apreensão da narrativa. Dessa forma, uma composição mal solucionada torna a ilustração confusa. É na "harmonização de pesos e valores que a imagem se sustenta e ajuda a provocar no pequeno leitor, no caso de uma ilustração, as emoções e os sentimentos que o texto desperta" (OLIVEIRA, 2008, p. 61). A função da composição também é a de transmitir a intencionalidade do texto.

Por meio desses esclarecimentos, justificamos a importância de trabalhar o conteúdo sobre alguns elementos das artes visuais na formação de professores para melhor compreensão do livro ilustrado e para o desenvolvimento da atividade criadora.

A atividade de criação de histórias a partir de elementos das artes visuais teve como objetivo convidar as professoras para uma produção autoral. Foi sugerido o elemento linha, como personagem

da narrativa, para incentivar o uso da imaginação e, por consequência, a atividade criadora.

O ponto de observação teve o objetivo de avaliar o conteúdo que foi significativo para as professoras.

Quadro 20 - Pauta do dia 07/10/19

Pauta do dia 07/10/19
1- Ponto de Observação: A minha dificuldade hoje foi ... porque...
2- Leitura de livros:
- "O gato Viriato fazendo arte" - Roger Mello
- "Dia de Sol" Renato Moriconi
3 - Conteúdo:
-Leitura das histórias elaboradas pelas professoras nos encontros anteriores, que foi a criação de histórias com:
Uma vivência engraçada;
Algumas lembranças divertidas da infância;
Uma surpresa que o deixou feliz;
A descoberta de um conhecimento que ajudou a compreender a realidade;
Um fato que marcou a minha vida.
• Texto de apoio: Contação de histórias. De GONÇALVES, Thiago, ilustração de GOUVÊA, Tiago (Revista Vida Simples nº208/2019, p.44-49)
4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A apresentação e leitura do livro "O gato Viriato fazendo arte", de Roger Mello, teve por objetivo ampliar o repertório de livro de imagens, entrar em atividade de leitura de imagens, observar os enquadramentos como recurso de expressão. A apresentação do livro "Dia de Sol", de Renato Moriconi, teve como finalidade realizar a leitura de imagens, observar como o ilustrador utiliza as linhas, as formas e os espaços como recursos de expressão.

O ponto de observação teve como objetivo verificar qual foi a dificuldade do grupo em relação ao conteúdo.

A atividade de leitura das histórias elaboradas pelas professoras nos encontros anteriores teve o objetivo de partilhar as produções e ouvir as opiniões e as sugestões do outro.

A apresentação do texto "Contação de histórias", de Thiago Gonçalves, ilustração de Tiago Gouvêa, publicado na revista Vida Simples, teve como objetivo mostrar a importância da contação de histórias na vida das pessoas; o poder de transformação que possuem e conhecer um pouco sobre a atividade da "Associação Griots- Os contadores de História"[4].

Uma frase do autor foi destacada com o objetivo de refletir sobre o papel da contação de histórias na atualidade: "Quando partilhamos saberes e experiências, seja como ouvinte ou como narrador, amenizamos um dilema da sociedade atual: uma imensa saudade que sentimos uns dos outros" (GONÇALVES, 2019, p. 49).

[4] Associação Griots: é uma instituição sem fins lucrativos na região metropolitana de Campinas, fundada em 2003 por um grupo de amigos experientes na contação de histórias. Essa instituição iniciou o trabalho no setor de pediatria do Hospital de Clínicas da Unicamp, em Campinas/SP, contribuindo positivamente para o bem-estar de crianças, seus familiares e a equipe de profissionais envolvidos no tratamento médico. Por meio da literatura e da arte de contar histórias, colaboram para a humanização do ambiente hospitalar. Atualmente, cerca de 150 voluntários fazem parte da equipe. Os "Griots", reconhecidos como pessoas sábias e comunicativas, eram contadores de histórias africanas das regiões de Senegal, Gâmbia e Mali e tiveram um importante papel na evolução e manutenção da cultura e tradição de todo o continente. Disponível em: http://griots.org.br/2019/conheca-os-griots/

Quadro 21 - Pauta do dia 21/10/19

Pauta: 21/10/19

1-Ponto de observação: Da aula de hoje, o mais significativo foi... porque...

2-Leitura: Professora Lene - Nada ainda? - Christian Voltz

3- Avaliação diagnóstica- nível de desenvolvimento real na pintura a dedo

4- Conteúdos:

-Teoria sobre os movimentos da pintura a dedo e possíveis práticas

- Texto de apoio: Pintura a dedo: uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. De TSUHAKO, Y. e MILLER, S. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Orgs). Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

5- Atividade prática com pintura a dedo

6- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura da história "Nada ainda?", de Christian Voltz, realizada pela professora Lene, teve como finalidade ampliar o conhecimento sobre o acervo da escola, contribuir para a observação dos diferentes recursos materiais utilizados pelo ilustrador para compor as cenas, como o uso de mistura de técnicas: recorte e colagem, construção com materiais variados, desenho com arame etc. Isso visava a aguçar a percepção das professoras para essas questões específicas da ilustração como também ampliar as possibilidades de criação na realização de seus projetos de ilustração.

O conteúdo de pintura a dedo pretendeu a atender à solicitação das professoras, uma vez que perceberam a necessidade de conhecer a técnica e os procedimentos corretos, para trabalharem com as crianças e terem opções de técnicas para ilustrar suas próprias histórias.

Uma produção livre em pintura a dedo foi solicitada no primeiro momento, com o objetivo de verificar o nível de

desenvolvimento real das professoras em relação à técnica e quais suas dificuldades. Depois foram apresentados os movimentos, ou seja, a sequência do desenvolvimento da pintura a dedo, com o objetivo de possibilitar às professoras condições de realizarem a avaliação das produções das crianças e observarem o seu nível real de desenvolvimento. Com esses recursos seria possível o planejamento das ações de forma intencional, atuando na zona de desenvolvimento próximo, intencionando a promover o desenvolvimento das crianças na pintura.

Foram apresentados os procedimentos corretos da técnica de pintura a dedo e diversos riscadores como recursos para a produção de uma pintura a dedo: palitos de sorvete, rastelinhos, garfinhos, pentes, esponjas de cozinha, retalhos de tecidos, papéis, folhas e flores secas, sementes e tinta creme.

Após o conteúdo teórico, foi sugerida uma atividade prática em pintura a dedo com a disponibilização de variados materiais para a realização da produção e teve como objetivo verificar se houve apropriação do conhecimento e mudanças nas produções.

Quadro 22 - Pauta do dia 11/11/19

Pauta: 11/11/19
1- Ponto de Observação: A grande aprendizagem sobre a pintura a dedo foi...
2- Leitura: Eu vi! – Fernando Vilela
3 - Conteúdos:
Pintura a dedo e atividade criadora.
-Explorar os materiais disponibilizados e representar, por meio da pintura, algo que gosta, acha bonito, traz boas lembranças, etc.
-A partir da observação da obra de Salvador Dali: A persistência da Memória, faça uma produção, inserindo algo que tenha significado para você.
3- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

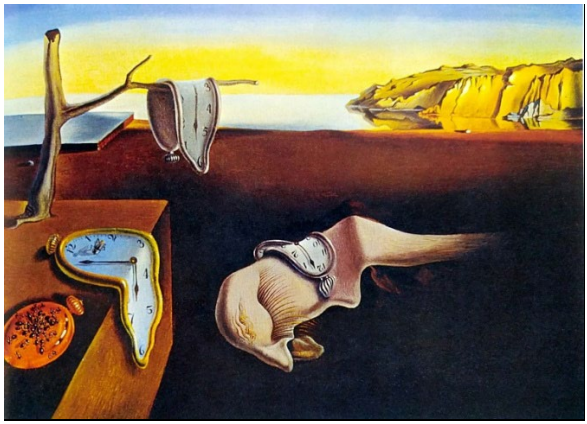
A leitura do livro “Eu vi!”, de Fernando Vilela, teve como objetivo apresentar a importância de desenvolver o olhar da imaginação, a percepção visual, ensinar as crianças e aos adultos a olhar os detalhes, observar as formas, cores, texturas; perceber as linhas existentes nas coisas, nos elementos da natureza, no que está no entorno para terem repertório e desenvolver a atividade criadora. Fernando Vilela relata, no final do livro, como fez suas ilustrações, as pesquisas para produzir as imagens, os materiais e as técnicas utilizadas, elucidando o seu processor criador.

Foi solicitado às professoras que fizessem uma atividade prática com a pintura a dedo, com o objetivo de explorar o material disponibilizado e incentivar a produção de uma pintura autoral.

Outra atividade prática foi a apreciação da obra de Salvador Dali, “A Persistência da Memória”, (figura 40), com o objetivo de ressaltar a importância da leitura de uma obra, esclarecendo que, propor esse tipo de leitura possibilita:

> [...] dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É o processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas (MARTINS, 2010, p.78).

Figura 40: A Persistência da Memória



Fonte: Foto da pesquisadora (livro: Surrealismo/Cathrin K. Leroy-Taschen)

A obra foi apresentada para leitura e em seguida foi solicitada a sua representação por meio da técnica de pintura a dedo, com inspiração nas cores e formas utilizadas por Salvador Dali, de algo que tenha significado para cada professora. Por exemplo, o que é importante em sua vida; o que tem marcado sua realidade atual, os seus desejos, seus sonhos etc. O objetivo dessa atividade foi possibilitar um momento de criação, contribuir para o desenvolvimento da imaginação, da produção de sentidos e compartilhar, por meio de sua obra, um pouco de interioridade com as demais do grupo.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar o que foi mais significativo no processo de aprendizagem sobre a pintura a dedo, o que não sabiam e aprenderam a partir da formação e refletir sobre as possibilidades de trabalho com as crianças.

Quadro 23 - Pauta do dia 25/11/19

PAUTA: 25/11/19

1- Ponto de Observação: O mais significativo foi... porque...

2-Leitura: ZOOM- Istvan Banyai

3 - Conteúdos:

-Organização do caderno de desenho - portfólio

-Mistura de técnicas, importância do repertório

-Processo criador de pintores e ilustradores.

- Texto de apoio: Ensino de arte: uma atitude pedagógica. (Picasso: um processo de 34 dias). De MARTINS, M. C. F. D. In: MARTINS, M. C. F. D. et al. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010. p. 153-158

4- Atividade prática: Projeto de ilustração do livro infantil. "Rascunho"

5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "ZOOM", de Istvan Banyai, teve por objetivo ampliar o repertório de livros de imagem, contribuir para o desenvolvimento da percepção visual, observar os diversos recursos visuais utilizados pelo ilustrador para melhor expressar a sua narrativa.

A apresentação do processo criador de Picasso na produção da obra "Guernica" teve como objetivos esclarecer às professoras que, criar uma obra, uma pintura ou uma ilustração, demanda tempo, trabalho, estudo e a realização de vários esboços até chegar ao trabalho final, visto que é um processo. Era preciso desmistificar as produções dos artistas, pois nesse processo há muito conhecimento envolvido, trabalho de pesquisa, formação específica e escolhas intencionais para melhor expressar suas ideias. Enfim, as obras de arte não surgem de uma inspiração divina, de um "dom", mas são decorrentes das condições materiais e das relações sociais que afetaram cada pessoa em sua formação.

Ziraldo foi indicado às professoras para ser assistido em horário de ATPI.

A atividade prática teve o objetivo de materializar as ideias das professoras por meio de esboços simples de um projeto, a partir do exemplo do processo de criação de Pablo Picasso e de Luciano Tasso.

Quadro 24- Pauta do dia 02/12/19

PAUTA: 02/12/19
1. Ponto de Observação: A minha dificuldade foi... porque...
2- Leitura: Auau, Miau , Piupiu - Cécile Boyer, tradução Marta Kawano.
3- Conteúdo: Atividades práticas
-Elaboração de esboço para ilustrar a história
-Leitura dos projetos de ilustração
-Escolha da técnica a ser utilizada.
4-Registro do nome das técnicas escolhidas para ilustrarem a história
5- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "Auau, Miau, Piupiu" de Cécile Boyer, tradução de Marta Kawano, teve por objetivo ampliar o repertório e mostrar uma forma diferente utilizada pelo autor para representar os personagens: o uso de letras para representar os sons produzidos pelos personagens e, não, imagens de animais, como é mais comum.

O ponto de observação teve por objetivo levantar as dificuldades encontradas pelos professores na elaboração do livro.

Os objetivos das atividades práticas foram: elaborar um projeto de ilustração de histórias, compartilhar os projetos com o grupo e eleger uma ou mais técnicas para realizar o projeto.

Quadro 25 - Pauta do dia 09/12/19

PAUTA: 09/12/19
1-Ponto de Observação: Neste ano o que mais marcou na ATPC foi... porque...
2- Leitura: "Você" - Stephen Michael King
3 - Conteúdo: Atividade prática
-Elaboração das cenas ilustrativas e montagem do livro de história.
4- Avaliação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A leitura do livro "Você", de Stephen Michael King, foi apresentada às professoras com o objetivo de ampliar o repertório e como mensagem de encerramento da formação, mostrando de forma sensível e poética a importância do outro, do "você" em nossas vidas.

O objetivo do ponto de observação foi avaliar o que foi mais significativo para as professoras durante o ano na formação em ATPC e o conteúdo da atividade prática intencionou à finalização das ilustrações do livro de história pelas professoras.

Quadro 26 - Pauta do dia 17/02/20

PAUTA: 17/02/20
1- Leitura: Ana, Guto e o Gato Dançarino" - Stephen Michael King
2- Apresentação das produções individuais (histórias), para o grupo.
Professoras e títulos das produções:
• Keli: Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?
• Lene: Eu duvido!
• Ana: A descoberta.
• Leila: Uma história encrencada.
• Lis: As Linhas amigas
• Sara: Uma cidade diferente.
3-Avaliação final: Questões sobre arte literária, livro de imagens e pintura a dedo

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Essa foi a pauta de encerramento da formação, tendo como objetivo principal apresentar todos os trabalhos autorais das professoras para apreciação do grupo.

Antes das apresentações, li o livro "Ana, Guto e o Gato Dançarino" de Stephen Michael King, como uma metáfora que representa o que foi vivenciado pelo grupo, para ressaltar a importância dos outros, dos nossos parceiros, para que ocorram aprendizagens e mudança do olhar em relação à realidade, possibilitando o desenvolvimento de nossas capacidades; enfim, ressaltar que todas as pessoas são capazes de exercer sua atividade criadora e escrever suas próprias histórias.

Ao final da aula, as professoras realizaram uma avaliação sobre a arte literária, livro de imagens e pintura a dedo e, devido ao curto tempo do encontro, algumas professoras concluíram as avaliações em horário de ATPI, no decorrer da semana. As questões tiveram o objetivo de proporcionar às professoras um momento para pensarem sobre todo o percurso vivido, as dificuldades iniciais, a superação, até chegarem à produção autoral e de refletirem sobre o processo de formação em horário de ATPC. Essa avaliação e todos os pontos de observação foram coletados como fonte de dados.

Capítulo 3

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O LIVRO ILUSTRADO E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE?

> As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação.
> (MUKHINA, 1996)

Este capítulo tem por objetivo realizar a análise dos dados gerados durante o experimento didático-formativo sobre arte literária, mais especificamente sobre o livro ilustrado, conforme descrição no capítulo anterior, desenvolvido com seis professores de uma escola de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, no período de 2019 e 2020, em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

Com a análise dos dados, colocarei em discussão a importância da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento da consciência, o trabalho com o livro ilustrado como atividade desenvolvente das funções psíquicas superiores e da

capacidade criadora — tanto das professoras como das crianças — numa relação de dependência do processo de ensino-aprendizagem.

A discussão será apresentada por núcleos temáticos, organizando os dados por conteúdos relacionados. A escolha dos temas para nomear cada núcleo e a sequência de análise, teve o objetivo de representar o movimento no processo de desenvolvimento humano, iniciando com a apropriação do conhecimento acumulado historicamente. Conforme a citação da epígrafe, o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Só quem se apropria desse conhecimento no decurso da sua vida adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Assim a criança, por meio da educação, da atividade e das relações sociais nas quais está inserida, vai se desenvolvendo.

Os núcleos temáticos serão expostos na seguinte ordem: apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência; o trabalho com o livro ilustrado e a atividade desenvolvente; formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor.

A análise recairá sobre os dados gerados a partir dos registros de avaliações diárias; avalições realizadas ao final do processo de formação; relatos orais gravados em vídeos ou áudios transcritos; produções dos professores e alguns registros de atividades das crianças, realizadas na escola e outras enviadas pelas famílias devido ao isolamento social decorrente da Covid-19. Tais registros tiveram o objetivo de verificar as aprendizagens ocorridas a partir do desenvolvimento do experimento didático-formativo.

Para preservar a identidade dos participantes, serão utilizados nomes fictícios, representando as professoras e as crianças.

As produções autorais das participantes da pesquisa, realizadas durante a formação, tiveram os seguintes objetivos: superar o sentimento de incapacidade, desenvolver a imaginação e a atividade criadora, possibilitar condições de desenvolverem essas capacidades também nas crianças.

3.1-Apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência.

Esta pesquisa e as análises nela contidas têm o respaldo da Teoria Histórico-Cultural a qual concebe o homem como ser histórico e social. Nessa concepção, o desenvolvimento do psiquismo, da personalidade e da consciência estão condicionados às relações sociais e ao acesso à produção cultural. Também se fundamentam na teoria da Filosofia da Linguagem, de Volochinov, Bakhtin e outros em que "o sujeito se constitui socialmente, através de suas interações e seus diálogos" (GEGE, 2019, p. 82).

> Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro (GEGE, 2019, p. 13).

A partir dessas concepções, a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e do adulto; o papel do outro é fundamental para oferecer as condições materiais necessárias para o desenvolvimento de cada sujeito.

A internalização das conquistas humanas é possível quando a criança se apropria do conteúdo cultural historicamente acumulado. Nesse processo, o adulto é a fonte de desenvolvimento da criança, apresentando-lhe a realidade; proporcionando o contato com objetos, mostrando seu uso funcional, qualificando os seus sentidos, apresentando os instrumentos utilizados no cotidiano e as diversas formas de linguagens. Desse modo a criança irá se humanizando.

A partir dessa compreensão, por meio dos aportes teóricos apresentados nos capítulos anteriores, farei as análises intencionando a percepção do processo de apropriação por parte das professoras. Também apresentarei uma reflexão sobre algumas práticas relevantes ao processo de apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional
- A contextualização da produção cultural desmistificando a questão do "dom"
- A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento
- A apropriação da teoria para a mudança do olhar
- Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos.
- Compartilhar o conhecimento com o outro
- Por meio da fala do outro eu me vi

3.1.1 Sentimento de incapacidade: resquício da educação tradicional

Para iniciar, lembro a importância de levar em consideração o destinatário do ato educativo no decorrer da elaboração dos planejamentos bem como da intencionalidade em promover uma educação desenvolvente, por parte do professor. Por isso, faz-se necessário a avaliação inicial, o diálogo com os educandos, a verificação do nível real de desenvolvimento, descobrindo suas hipóteses e suas concepções e, a partir desse conhecimento, elaborar os possíveis encaminhamentos.

Por meio de um diálogo com as professoras, durante a avaliação inicial, veio à tona um entrave para a apropriação do conhecimento: o sentimento de incapacidade.

Em ações com a formação de professores, percebo frequentemente o surgimento, diante de alguma proposta nova, do sentimento de incapacidade que isso gera. Esse fato fica mais evidente quando é solicitada a eles uma produção autoral. Como numa reação instintiva, logo ouço dos professores frases como "Eu não sei escrever uma história!". "Eu não sei desenhar!". "Eu não sei pintar!"

Essa reação é compreensível pelo fato de sermos frutos de uma educação tradicional, limitadora da autoria, da expressão, que privilegiou por décadas o desenvolvimento da capacidade de execução de ordens.

Diante de uma realidade como essa, a apropriação do conhecimento é condição essencial para a reversão dessa situação. Se o professor tiver a oportunidade de conhecer um pouco de sua história; ter consciência sobre a origem de seus medos, inseguranças,

receios, terá condições de iniciar um processo de mudança, pois ao descobrir as concepções e a explicitação dos fatos geradores dessa forma determinista de pensar, o porquê do sentimento de incapacidade, desenvolverá a consciência e compreenderá a constituição do professor, suas dificuldades e sua necessidade de superá-las.

Na avaliação inicial das professoras, o sentimento de incapacidade no grupo foi desvelado ao ser apresentada para elas a ideia de escreverem uma história. Isso é expresso nas falas das professoras, abaixo:

> Keli: [A ideia pareceu] uma loucura e eu me senti incapaz, porque acreditava que para escrever uma história teria que ter ideias brilhantes.
> Lene: [A ideia pareceu] impossível, eu me senti perdida, porque nunca havia escrito.
> Ana: A ideia pareceu assustadora, eu me senti desafiada, porque não me sentia preparada.
> Leila: [A ideia pareceu] um desafio quase impossível!
> Lis: [A ideia pareceu] "assustadora", eu me senti incapaz, porque achava que não iria conseguir.
> Sara: [A ideia pareceu] surreal e muito difícil, eu me senti despreparada, porque nunca me proporcionaram essa experiência antes.

As falas das professoras demonstram que a possibilidade de elaboração de uma narrativa autoral causou medo, desespero, assustou e foi vista como algo inatingível devido a esses sentimentos.

No dizer da professora Keli observa-se também uma concepção de talento natural, ao se referir à necessidade de "ideias brilhantes" para escrever uma história.

Há uma confirmação no dizer de todas as professoras: no campo da educação, qualquer ato implicará no desenvolvimento ou não de outros seres humanos, podendo deixar marcas positivas ou negativas. No caso das professoras, a educação tradicional deixou marcas negativas; manifestando-se em forma de sentimento de incapacidade, embasada em uma concepção naturalista de desenvolvimento, influenciando inclusive no desempenho profissional.

Como será possível propor um trabalho com as crianças visando ao desenvolvimento da capacidade criadora, se as próprias professoras não acreditam nessa proposta? Se não houver a superação da concepção de que a capacidade autoral é o destino apenas dos talentosos ou aos possuidores de "dons", será uma ilusão pensar em educação desenvolvente.

Dessa maneira evidencia-se a necessidade de ações visando à superação desse sentimento de incapacidade e da concepção determinista sobre o desenvolvimento humano. Uma possibilidade para desmistificar essa questão é a apresentação da história de vida, de formação e o processo criador dos escritores, dos ilustradores, dos artistas de forma geral. Pensando nessa possibilidade, foi incluída na formação a contextualização das produções literárias para ela selecionadas.

3.1.2 A contextualização da produção cultural desmistificando a questão do "dom"

Ao contextualizar o processo de produção dos autores, pesquisar sobre os materiais e técnicas utilizadas e conhecer a sua história, além de possibilitar a ampliação de repertório e o

desenvolvimento da atividade criadora, pode-se contribuir para a desmistificação da concepção de "dom", porque a história de formação dos escritores e ilustradores, geralmente, envolve um percurso de formação específica, trabalho ou formação em área próxima como também muito estudo.

O trabalho de um artista é um processo consciente e racional no qual a obra de arte é o resultado da realidade recriada (FISCHER, 1959). Desse ponto de vista, para ser um artista é necessário o conhecimento sobre as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas. Ao considerar a arte como realidade recriada, refuta-se as concepções que defendem a necessidade do "dom" ou do talento natural para determinada forma de expressão. Para a concepção da Teoria Histórico-Cultural, é uma questão de apropriação do conhecimento nas relações sociais.

Desse modo, demonstrar a realidade do artista, sua formação, seu trabalho, contribui para a superação de hipóteses equivocadas sobre o processo criador e a concepção de talento natural. Incentiva-se, assim, a produção autoral. Podemos observar esse fato no relato da professora Lene:

> Lene: [...] uma coisa que me conformou, que me chamou muita atenção nos nossos estudos, foi ver que mesmo os artistas, eles não fazem, por exemplo, um desenho em 5 minutos, eles demoram muito, eles fazem passo a passo o desenho. O Picasso demorou um mês, por exemplo, para fazer a Guernica. Então, isso daí me acalentou, no sentido de pensar assim, se ele demorou tudo isso, então eu também posso me permitir demorar.

Conhecer a realidade do autor ou do artista possibilita a visualização da nossa condição de "não saber", a falta de conhecimento em algumas áreas e a formação deficitária a nós oferecida, reforçando o fato de não ser uma questão de "dom", mas de apropriação do conhecimento. Além disso possibilita uma melhor compreensão da produção do autor e acesso à sua história de vida. Esse fato foi expresso na fala das professoras Sara e Leila:

> Sara: Conhecer a vida do autor nos dá muitos indícios de suas obras, detalhes que aparecem em suas obras e que foram fatos relevantes de sua vida. Além de conhecermos o ser humano, suas ideias, sonhos e valores.
> Leila: Foi importante a observação de como os autores escrevem a própria história, fatos do cotidiano, lembranças, porque as histórias escritas são formas de guardar as lembranças de acontecimentos importantes ou até mesmo algumas idealizações.

Conhecer o percurso do autor e dialogar com sua história provoca sensibilização, motivação para mudanças e a superação do sentimento de incapacidade.

A professora Lene, ao conhecer a história de Juarez Machado, ficou sensibilizada, fez conexões com a sua vida, conforme sua fala, abaixo:

> Lene: Porque com essas informações do autor, fazemos conexões, por exemplo, com a década que eu nasci e com isso fazemos inferências como a dificuldade que ele deve ter passado por estar na ditadura. Enfim passa muita coisa em nossa cabeça e concluímos que somos capazes e passamos isso para as crianças também.

Apresentar o processo criador do autor, saber como ele elabora suas histórias, de onde vem sua inspiração contribuem para a compreensão da relação da imaginação com fatos da realidade, tendo por base à atividade criadora porque "toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

De posse desse conhecimento, o professor se sentirá mais tranquilo e capaz, como ocorreu com a professora Keli ao ver o relato de alguns escritores.

> Keli: A diretora disse: – "Vamos trazer ideias para criar uma história, vamos ver o Ilan Brenman, de onde ele tira suas ideias, para criar uma história" [...] Vimos que são dos fatos do cotidiano, do que acontece na vida dele, na vida das filhas dele, as filhas dele são grandes inspirações para suas histórias. Então isso nos trouxe um pouco mais de conforto, porque para a gente falar sobre algo que a gente já vivenciou é mais fácil.

Isso reforça outra questão importante sobre o processo de criação: a necessidade de ampliar o repertório da criança e do adulto, enriquecer suas experiências, justificando a relevância da presença de diversos livros de literatura, de trabalhos artísticos e de técnicas diferentes nas escolas.

Ouvir o que as professoras têm a dizer sobre a experiência de conhecer um pouco dos autores, seu pensamento, sua história de vida, ratifica o princípio da alteridade, na qual o indivíduo se constitui e, nesse processo de constituição ele também vai se alterando constantemente. Trata-se da importância do outro em nossa formação. Essa mudança de concepção em relação ao

desenvolvimento humano é essencial ao professor na promoção da educação desenvolvente.

3.1.3 A importância da avaliação diária para a apropriação do conhecimento

Para a realização da avaliação diária foi utilizado o "ponto de observação", um instrumento metodológico de avaliação com objetivo de trazer à tona os conteúdos discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento e a verificação do sabido e do não sabido, dando informações para a elaboração do planejamento ou ao replanejamento, possíveis encaminhamentos e para o aprofundamento do conhecimento (MARTINS et alii, 1996).

Por meio desse instrumento de avaliação pude verificar os conhecimentos não apropriados pelas professoras, retomar conteúdo não compreendido, elaborar novas formas para dialogar com a sua prática e rever os planos. Essa dinâmica, segundo as professoras, contribuiu para a apropriação do conhecimento e foi apontada nas falas das professoras como algo positivo.

> Sara: A diretora leva o conhecimento e a prática, acho que fica bem interessante, fica viva e rica a aquisição desse novo conhecimento, através do processo de retomada, de repetição; faz a gente realmente adquirir esse conhecimento. Concluo que o conhecimento, a repetição e a vivência são importantes para a apropriação de um novo conhecimento.
> Ana: O resgate dos conteúdos foi muito produtivo e esclarecedor, porque repetir é importante para memorizar os nomes e para compreender melhor os conteúdos já vistos.

> Keli: O resgate dos conteúdos foi interessante, porque esclareci dúvidas sobre enquadramento e molduras.

A realização de ações com diferentes desafios em torno do mesmo conteúdo também foi citada na fala das professoras Ana e Sara como importantes para a compreensão. Desse modo, em relação às crianças, é fundamental trabalhar um mesmo conteúdo várias vezes, com desafios diferentes e com frequência. Dificilmente uma criança se apropria, por exemplo, da técnica de pintura, de desenho em apenas um dia. A mesma premissa serve para o adulto.

Essa forma de atuação é vista frequentemente nas escolas de Educação Infantil onde as professoras propõem uma técnica diferente por semana, sem sequência de atividade e sem frequência. Numa semana se dá recorte colagem, na outra pintura de sopro, depois pintura surpresa, depois desenho, etc. e isso não possibilita a aprendizagem real de uma técnica.

3.1.4 Apropriação do conhecimento e mudança do olhar

A apropriação do conhecimento possibilita ao professor e à professora uma melhor compreensão de sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos e dos problemas. Nesse processo de apropriação, o professor transformar-se, aprende a olhar para si e para sua prática, busca caminhos para satisfazer suas necessidades, muda seu pensamento, sua forma de agir, de ver as coisas, superando certas convicções e apropriando-se de novos conceitos para ter condições de também promover mudanças no outro.

Isso pode ser observado na fala das professoras, nas quais expressam a mudança de olhar a partir da apropriação do

conhecimento, resultando numa percepção mais aguçada e no surgimento de questionamentos em relação ao conteúdo dos livros. Conforme o registro das professoras abaixo:

> Keli: [...]o que também mudou na minha prática foi em relação aos livros, então o olhar que nós tínhamos sobre o livro antes da formação, primeiro a gente nem sabia diferenciar os tipos de livro! A gente achava que todos os livros eram sobre a arte literária, e não é! Hoje a gente sabe que não é!
> Lene: Para mim, todo o conteúdo dado foi importante, aproveito e me cobro nas aulas com as crianças porque entendo que, com esses esclarecimentos, o olhar muda, o nosso, como educadores e o das crianças. Passamos a observar tudo do livro: a forma que está escrito, a posição das ilustrações e passamos a questionar sobre o porquê e as intenções do autor.

A fala da professora Keli também reforça a importância do conhecimento para a mudança da prática, pois com a mudança de seu olhar em relação à arte literária, a literatura passou a ser vista como um instrumento de transformação, e a sua escolha se tornou mais consciente.

> Keli: A gente procura os livros para ler para as crianças com intencionalidade, pensando com aquele olhar, com aquele foco, o que antes era natural - ah vou ler qualquer livro, - vou ler um livro específico porque vou trabalhar tal coisa talvez, mas não tinha o olhar para a transformação [...]

Por meio das falas das professoras a seguir é possível constatar a apropriação do conhecimento, que contribuiu para o desenvolvimento do olhar crítico sobre suas próprias práticas e a

percepção do fato de não saberem elaborar atividades com objetivos apropriados, ou seja, com intencionalidade para promoção do desenvolvimento da criança

> Lis: Que eu me lembro bem, a gente contava histórias, eu costumava seguir as coleções, começava uma coleção e ia até o fim, mas a gente não tinha essa ideia real do que era, para que servia o livro. A gente foi aprendendo. E aí a gente olha com outros olhos, a partir do momento que a gente sabe, a gente tem a obrigação de não fazer mais o errado e muitos livros a gente percebe que não tinha nada a ver, não tinha objetivo nenhum.
> Sara: Não costumava fazer antes, por exemplo, a escolha de um bom livro (que trouxesse uma reflexão/aprendizagem) e ter ideia da minha intencionalidade.

Também se constata o olhar apurado a partir da fundamentação teórica e, consequentemente, a valorização do próprio conhecimento como ocorreu com as professoras Ana e Keli nos relatos a seguir.

> Ana: Muito legal perceber, enquanto folheamos os livros, exemplo do livro "Não vou dormir". Na hora que li para as crianças, me encontrei, porque percebi tudo o que a teoria nos disse anteriormente.
> Keli: [...] para haver mudança de prática é necessário conhecimento, a teoria, pois não podemos aceitar uma teoria sem a prática e a prática sem teoria, os professores, quando não têm conhecimento, oferecem "qualquer coisa" e, muitas vezes, isso não promove desenvolvimento da criança.

As falas das professoras mostram o surgimento de mudanças em si, na sua forma de olhar a realidade e em relação as suas próprias práticas decorrentes da apropriação do conhecimento.

3.1.5 Desenvolvimento da consciência: da resistência à construção de novos sentidos

Segundo Martins (2012), toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade. Nesse sentido, o professor ou a professora, ao perceber a finalidade de sua prática como promotora do desenvolvimento da criança, começa a se preocupar em oferecer uma melhor educação, mudando a sua prática. Isso foi expresso na fala da professora a seguir.

> Ana: [...] temos que nos preocupar com o psiquismo, porque vimos que desenvolvemos a imaginação, o pensamento e a linguagem. A criança tem que ser desafiada a fazer conexões e inferências para desenvolver as funções psíquicas superiores.

Para o desenvolvimento do homem, no processo da educação, é de fundamental importância o crescimento da consciência. O ter consciência significa conhecer, compreender os caminhos e as leis de desenvolvimento da sociedade, as causas das dificuldades e as maneiras de superá-las (RUBINSTEIN, 2017).

O professor ao se apropriar do conhecimento desenvolve a sua consciência e a sua prática se qualifica como ocorreu com a professora Keli: ao ter consciência da importância da Educação

Infantil para o desenvolvimento do psiquismo da criança, seu planejamento passou a ter outro significado, a intencionalidade.

> Keli: [...] na Educação Infantil é o tempo onde o ser humano desenvolve as funções psíquicas através das sinapses, conexões. Por isso é importante o planejamento das atividades, tem que ter intencionalidade para o desenvolvimento do psiquismo.

No processo de apropriação, conforme a consciência vai se desenvolvendo, observa-se que a resistência ao novo conhecimento vai cedendo o lugar à compreensão, gerando outros sentidos para o conhecimento. Segundo Bakhtin (2011, p. 396): "A compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido". Esse fato pode ser observado no relato da professora Keli.

> Keli: Eu me senti um pouco criança, diante dos desafios, porque quando era lançado um desafio, a gente tem essa dificuldade de aceitar que a gente não sabe, por conta da nossa formação mesmo, que errar não era muito legal. Então quando a diretora trazia um desafio para nós, no começo nos incomodava muito! Mas hoje, na minha vida, eu vejo que eu preciso deles [...]. Então, aquilo que era uma dificuldade, aquilo que era uma complicação[...] virou algo muito bom! Algo que mexe, é algo que te desestrutura, mas é uma desestrutura onde você sabe para onde quer ir, que você quer melhorar, que você acredita na educação pública de qualidade, você acredita na sua importância, no seu papel enquanto professor formador.

Na fala da professora Lene, a seguir, também pode-se observar a superação da resistência inicial, apontando como importante nesse processo a apropriação do conhecimento, o estudo sobre os ilustradores e o acesso a bons materiais para a atividade de criação.

> Lene: Hoje eu vejo que a diretora sempre tentava, sempre queria desenvolver a nossa criatividade e fazer com que a gente criasse. Vários momentos, por exemplo na ilustração de livros, quando ela propunha a ilustração de livros, ela pedia para gente desenhar, ilustrar e, a gente dizia: - Ah não! Ah a gente não sabe! Não sabe! [...]
> Mas aí ela trazia bons materiais, estudamos sobre vários ilustradores[...]e a gente tendo boas referências, a gente consegue fazer...

Segundo Miller (2012), o conhecimento historicamente acumulado promove o desenvolvimento do pensamento científico, da consciência, permitindo ao homem ver e pensar o mundo para além das ideias pré-concebidas e das crendices. Por intermédio desse conhecimento, se desenvolvem as consciências dos homens, que passam a ter a possibilidade de analisar e criticar o mundo das complexas relações sociais, econômicas e culturais à sua volta.

A análise crítica da realidade a partir da apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da consciência foi expressa na fala da professora Keli. A partir dos estudos, ela percebeu a importância do planejamento intencional e faz uma crítica em relação à postura dos professores, por não elaborarem planejamentos específicos para as novas turmas.

> Keli: [...] eu vejo que o conhecimento, ele modifica a prática do professor, ele transforma o ser humano. O professor ser humano. Aquele que pensa e planeja. Não aquele que faz as coisas de qualquer jeito. Não aquele que apenas pega aquele caderninho amarelo, de 20 anos de uso. Não! Cada ano é um desafio novo, cada ano é uma atividade nova, cada ano é uma turma diferente, portanto cada ano é um ano, cada ano é um planejamento. Os conteúdos são os mesmos, porque o conteúdo científico ele é, mas a forma, como você vai aplicar esse conteúdo é diferente, porque depende da particularidade de cada turma, de cada grupo.

Por meio do conhecimento apropriado foi possível também às professoras, a realização de análises críticas sobre o conhecimento que possuíam antes da formação, conforme os registros a seguir:

> Keli: O meu conhecimento era pobre, porque achava que todos os livros eram de literatura e a prática era pobre, não escolhia os livros com intencionalidade.
> Lene: O meu conhecimento era limitado, porque não sabia distinguir os diversos tipos de livros, minha prática era elementar.
> Ana: O meu conhecimento era pobre, porque eu pensava que qualquer livro poderia ser literatura. A minha prática era muito rotineira, embora procurasse sempre "bons livros" para meus alunos.
> Leila: O meu conhecimento era mínimo, porque não tive oportunidade e nem busquei ampliar os meus conhecimentos, a minha prática não proporcionava aos alunos a possibilidade desse conhecimento.
> Lis: O meu conhecimento era o tradicional, a criança não usufruía da imaginação, porque meu conhecimento da proposta era "raso", minha prática era básica.

A análise das próprias práticas e a percepção de algumas incoerências foi possível devido ao desenvolvimento da consciência em decorrência da apropriação do conhecimento. Destaco, assim, a relevância do desenvolvimento da consciência para a superação das dificuldades dos professores no exercício de sua profissão e para as mudanças nas práticas.

3.1.6. Compartilhar o conhecimento com o outro

A apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência sobre a importância da teoria para as práticas, a relevância do tema trabalhado gerou no grupo de professoras a necessidade de compartilhar os conhecimentos obtidos na formação com outros professores e, também, com os pais. Essa preocupação em compartilhar o conhecimento foi expressa na fala da professora Leila.

> Leila: [...] a diretora proporcionou esses momentos de aprendizagens e que bom seria se todos as professoras da rede, todos os professores tivessem essa oportunidade de conhecer esse tema trabalhado. Ela trabalhou conosco a literatura. Poderíamos realizar um trabalho mais enriquecedor com as crianças, porque eu acredito que todos, todos devem saber, não só os professores, os pais também.

Penso que, ao defendermos uma educação desenvolvente e humanizadora, desejamos que as pessoas sejam solidárias, pensem na coletividade, no bem comum; que ajam de forma contrária à lógica do capital, gerador da competição, do individualismo, da intolerância, enfim, da desumanização.

As professoras, ao compartilharem seus conhecimentos, tornam-se solidárias, se colocam no lugar do outro e desenvolvem ações e atitudes humanizadoras. Além disso, o conteúdo, quando faz sentido ao professor, torna o conhecimento instigante, gerando segurança e o desejo de compartilhar com outros o aprendido. Isso pode ser observado na fala da professora Keli:

> Keli: Então quero dizer, tudo aquilo que é bom, tudo aquilo que traz transformação precisa ser partilhado. E aí a gente pode trazer esse conhecimento, esse conteúdo, trazendo as crianças como representatividade, elas fazendo a leitura de um livro. O conteúdo não ficou só com o professor[...]. Foi para as crianças e aí nós podemos partilhar [...]

O desejo de compartilhar o conhecimento surgiu da compreensão sobre a importância do tema para o desenvolvimento da criança. O conteúdo sendo significativo ao professor, poderá tornar-se uma motivação à superação do medo e da insegurança de falar em público, por exemplo ou de participar de uma troca de experiências envolvendo várias escolas. Isso ocorreu com o grupo de professoras participantes da pesquisa, pois aceitaram participar de uma troca de experiência. A superação da insegurança, expressa na fala da professora Lene, a seguir, ocorreu com a possibilidade de ela apresentar o resultado do seu trabalho por meio de um vídeo, apresentando uma criança de sua turma proferindo um livro de imagens com desenvoltura.

> Lene: O sentimento foi de medo, insegurança, nervosismo, porém tive vontade de compartilhar o meu trabalho e o vídeo do meu aluno.

A professora Ana, conforme o relato a seguir, superou a insegurança por meio do desejo de compartilhar com o outro o que um outro havia compartilhado com ela, gerando a necessidade de pôr em movimento os conhecimentos adquiridos.

> Ana: Tive sentimentos misturados. Uma bagunça! Primeiro o de sair correndo (o que estou fazendo aqui?) Mas em meio a tanto nervosismo, surgiram sentimentos de compartilhar com o outro aquilo que alguém compartilhou comigo.

Um conhecimento novo, ao afetar o professor, provoca mudanças em sua concepção sobre os conteúdos. Isso foi constatado durante a escolha do tema para a troca de experiência, todas foram unânimes quanto ao tema: arte literária, para compartilhar, alegando a novidade da temática. Isso foi expresso na fala da professora Lene.

> Lene: O que motivou a escolha do tema foi: A novidade do tema e o interesse em compartilhar com os colegas essa nossa descoberta.

Observa-se também a satisfação sentida pelas professoras ao compartilharem o conhecimento adquirido e perceberem a contribuição dada aos professores participantes da troca de experiências. Isso se manifesta na fala da professora Keli.

> Keli: Tudo era compreendido como literatura e isso não é a verdade. O espanto de outros amigos professores que não tinham ideia desse conhecimento e que ampliaram o seu olhar para esses novos conhecimentos. E quantos outros detalhes que devem ser levados em conta nesse momento de leitura, que é tão importante. Porque conseguimos plantar a semente da

> curiosidade das novas formas de apresentar e trabalhar os conteúdos.

Nas falas das professoras, fica evidente a importância da apropriação do novo conteúdo, gerando um sentimento de solidariedade e uma preocupação com o outro; por consequência, vem o desejo de compartilhar o aprendido e contribuir para o surgimento de mudanças na realidade educacional.

A professora Keli expressa o entusiasmo e o prazer em compartilhar com as amigas o conteúdo apropriado.

> Keli: [...] todas as pessoas com quem eu tenho a oportunidade de falar sobre, eu falo eu partilho esse conhecimento com as amigas, a gente saía da ATPC, eu não via a hora de poder compartilhar com as amigas!

As falas das professoras dão destaque à apropriação do conhecimento como fator responsável pela superação da insegurança, dos medos, possibilitando a circulação dos conteúdos entre os parceiros de modo colaborativo.

3.1.7. Por meio da fala do outro eu me vi

O desejo de aprender pode surgir pela ação do outro, que desencadeia diálogos, faz apresentação ou relato de suas práticas que deram certo e mostrando que é possível realizar um trabalho pedagógico intencional e eficiente para o desenvolvimento das crianças. Com isso, desperta no outro o desejo de trilhar os mesmos caminhos. Lembramos que a "alteridade marca o ser humano, pois

o outro é imprescindível para sua constituição" (GEGE, 2019, p. 29).

Tal fato foi observado na troca de experiências, onde o grupo de professoras participantes da pesquisa foi convidado a apresentar um trabalho. Elas escolheram o tema arte literária. Nessa atividade foi esclarecido ao público a escolha da temática e o processo de aquisição do conteúdo da troca em formação, em horário de ATPC.

Após a exposição dos conteúdos, as professoras presentes se inspiraram nas práticas apresentadas, viram o conteúdo como algo novo e solicitaram a bibliografia. Esse fato foi expresso na fala da professora Lene:

> Lene: O que marcou: foi a questão de ter sido novidade o tema. Porque algumas relataram que a literatura era todos os tipos de livros mostrados: livros brinquedos, os didáticos e depois da explicação da teoria, pediram bibliografia, se mostrando muito receptivas e interessadas.

Nas avaliações da troca de experiências, as professoras participantes do evento demonstraram desconhecimento sobre os conteúdos apresentados, levando as professoras participantes da pesquisa a se verem na fala do outro, a se colocarem no lugar do outro, porque antes do experimento didático-formativo, elas também desconheciam os conteúdos. A professora Keli expressa esse fato em seu relato.

> Keli: [...] nós fomos fazer a troca experiência com cinco escolas e, eu observei que ninguém sabia o que eram paratextos, a gente estava levando uma novidade para eles. [...] ninguém sabia, assim como a gente também não sabia antes. E nós fizemos essa

> troca de experiência presencial e fizemos também uma *live*, que teve mais de 80 pessoas. E que também a gente notou que foi novidade esse assunto para eles.

As falas anteriores mostram a importância da promoção de encontros para que aconteça o compartilhamento de práticas entre os professores no ambiente escolar, em outras escolas, em eventos, cursos e outros, reforçando o fato de a aprendizagem e as mudanças ocorrerem na relação e na ação com o outro.

A troca de experiência também evidenciou o quanto a literatura infantil ainda é um tema desconhecido pela maioria dos professores desse município, por esse motivo não é trabalhada de forma plena, indicando a necessidade de formação nessa área.

3.2 O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente

Neste núcleo temático, as análises pretendem trazer à discussão, questões sobre formação desenvolvente, tendo como tema desencadeador desse processo o trabalho com o "livro ilustrado".

Conforme visto em capítulos anteriores, o desenvolvimento psíquico se produz a partir dos processos de ensino-aprendizagem. A partir da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela criança, novas capacidades e funções psíquicas serão desenvolvidas. Esse processo de apropriação da cultura ocorre por meio de uma atividade adequada, ou seja, a atividade que reproduz os traços essenciais da atividade humana encarnada no objeto (PASQUALINI, 2016)

Estarão em pauta neste núcleo temático alguns fatores relevantes ao desenvolvimento do professor como o acesso ao

conteúdo específico de cada área, a compreensão da aprendizagem como processo ativo, a influência das vivências e do repertório para a atividade criadora e as contribuições do livro ilustrado para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- As vivências e o repertório como fonte de inspiração.
- A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área
- Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas
- Formação do professor para autoria
- O trabalho com o livro ilustrado e a educação desenvolvente na Educação Infantil

3.2.1 As vivências e o repertório como fonte de inspiração

Ao pensar no objetivo de desenvolver a atividade criadora das crianças ou dos adultos, faz-se necessário ressaltar a importância do conhecimento sobre a temática a ser trabalhada, proporcionando conteúdos e elementos da realidade e ampliação das experiências para ao desenvolvimento da imaginação.

Segundo Vigotski (2009, p. 14), a imaginação é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os campos na vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. "Tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia". Assim,

quanto mais rico for o conhecimento, mais matéria-prima haverá para a imaginação.

Isso deve ser levado em consideração também na criação literária infantil — estendendo-se também para o adulto — porque muitas pessoas escrevem mal por não terem sobre o que escrever, não possuem experiências anteriores e, muitas vezes, lhes são apresentados temas sobre os quais nunca pensaram ou têm pouco a dizer. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas.

Essa questão também surgiu no processo de formação das professoras. Elas estavam se sentindo inseguras para criar uma história. A escrita fluiu e ganhou sentido para elas quando tomaram consciência da presença das histórias em nossas vivências, em nosso repertório, o que gerou satisfação na realização de suas produções. Isso foi expresso na fala da professora Lene:

> Lene: O mais significativo hoje foi a construção da história, porque quando faz parte da nossa realidade, algo que aconteceu e teve importância, a história torna-se rica em detalhes e muito interessante para quem ouve.

Uma proposta de atividade com potencial para desvelar ao professor sua capacidade de autoria decorrente de suas vivências e repertórios, envolvendo sentimentos, emoções e conhecimentos, promove a valorização das produções e a atividade ganha sentido. Isso pode ser observado nas falas das professoras, a seguir:

> Keli: O mais significativo hoje foi o poder de autoria e criação, recordar as memórias da infância nos trazem saudades, emoções, sentimentos guardados.

> Lene: Eu pensei e voltei na minha infância, pensei no que eu brincava e tudo mais e, construí uma história em cima da minha infância e ficou uma história maravilhosa. [...] Foi importante me colocar na história como sujeito da história, porque quando faz sentido pra nós, fica mais leve e fácil.
> Ana: O mais significativo hoje foi praticar a escrita de um livro como as crianças, porque relembrei a época gostosa e criei uma ideia para o livro.

Requisitar as vivências, em específico as memórias de infância, possibilitou às professoras um exercício de se colocarem no lugar da criança. Desse modo, perceberam sua forma de pensar, suas preferências, o que é prazeroso ou ruim, o que deixa boas lembranças e, com isso, desenvolveram a consciência sobre a importância de seu trabalho na Educação Infantil. Esse fato foi expresso na fala da professora Lene:

> Lene: Com isso, eu percebi o quanto a infância é importante para gente!
> Tudo isso que eu vivi, foi preciso eu voltar para minha infância, para construir uma história e, não de outra época. Aí eu tiro disso que a gente não pode deixar passar de qualquer jeito o tempo que a gente fica em sala de aula com as nossas crianças...

Além da importância de utilizar as vivências como fonte de inspiração para as atividades criadoras, é preciso destacar também a necessidade de ampliar o repertório das professoras e das crianças sobre os conteúdos que envolvem a arte literária, o livro ilustrado, oferecendo mais opções de escolha, de ideias, gerando maior segurança ao ato criativo. Isso foi expresso na fala da professora Lene:

> Lene: [...] para a gente ter o poder de escolha, a gente tem que ter várias referências, porque senão, quando a pessoa não tem boas referências, ela acha que é incapaz, porque ela não sabe para onde correr, a quem recorrer e, quando você tem boas referências, você pode escolher. [...] com essa formação se começa a ter, a pensar em outras possibilidades e levar isso para as crianças também, isso é importante.

Ampliar o repertório sobre o processo criador de diversos artistas possibilita a desmistificação da ideia sobre a produção autoral como algo simples para artistas e inatingível para pessoas comuns. Também possibilita a compreensão sobre a aprendizagem e o ato criador como processual, envolvendo conhecimento, pesquisas e estudos. Esse esclarecimento pode ganhar significado para o professor. Ele passa a ver-se no outro e descobre sua capacidade para autoria, permitindo-se errar, rever, demorar, inovar, ousar etc. Isso foi expresso nas falas das professoras a seguir:

> Keli: O mais significativo hoje foi ver que o processo criador é uma dialética de erros e acertos, é um ir e vir. O desafio que é lançado, nos leva para arriscarmos a novos desafios.
> Lene: O mais significativo hoje foi saber que o Picasso, ao construir seus desenhos, fazia vários rascunhos para então, finalmente chegar ao original ou chegar na fase final.
> Ana: O mais significativo foi a compreensão de que tudo é processo. A obra não nasce do nada. Tudo é ensinado.
> Sara: Qualquer pessoa pode ser um artista e ela, para chegar à arte finalizada, vai passar por um processo criador, rascunhos, esboços, até chegar ao seu produto final. Sempre com tentativas e erros, troca de algo por outra. E se apropriando de técnicas que possam expressar sua ideia ou sentimento.

Lembrando a relação entre imaginação e realidade, baseada no fato de que "toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2009, p. 20), justifica-se a necessidade de ampliação do repertório da criança e do adulto, enriquecendo suas experiências e contribuindo no processo de criação.

3.2.2 A importância do acesso ao conteúdo específico de cada área

Ao pensar em um processo de formação, é relevante levar em consideração o conteúdo específico de cada área e a forma de ensinar, além de conhecer o destinatário do ato educativo. Desse modo, o planejamento deverá considerar a tríade: forma – conteúdo-destinatário. Para o professor ter o domínio de suas ações pedagógicas, segurança ao elaborar seus planos de forma intencional e promover uma educação desenvolvente, será essencial a apropriação do conhecimento sobre os elementos componentes da referida tríade.

A formação deficitária do professor, contudo, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas na maioria das vezes espontâneas ou de exercícios mecânicos, impedindo as crianças de desenvolverem a imaginação, o pensamento e a atividade criadora. Desse modo, ao oportunizar a apropriação de conhecimentos que façam sentido ao professor, possivelmente teremos as mudanças necessárias em sua prática.

Ao perguntar às professoras sobre suas percepções em relação ao desenvolvimento da autoria e sobre o fato mais importante no processo de formação, citaram o conhecimento específico na área e

o apoio da gestão na função de coordenadora pedagógica. Esses fatos estão expressos na fala da professora Keli:

> Keli: Foi [importante] o conhecimento na área e apoio da gestão, porque o conhecimento "desvenda" nossos olhos, nos faz ver de uma forma diferente e fazer escolhas assertivas, intencionais. A mediação da gestora foi a base para meu desenvolvimento.

Além do conhecimento, do estudo específico da literatura infantil, também citaram a importância de pôr em prática com as crianças o conhecimento aprendido, como foi expresso pela professora Lis e reforçado pela professora Ana:

> Lis: Foi fundamental o conhecimento, o estudo, a literatura e a prática, por fim! Porque com mais segurança e estímulo, finalmente consegui.
> Ana: O que foi importante, foram os estudos em ATPC, os conteúdos e os trabalhos realizados com as crianças, porque as crianças já estavam preparadas, já sabiam como construir a sequência de uma história e toda a riqueza que ela possui.

Quando a professora Sara argumenta "foi fundamental todo o conhecimento sobre diagramação, formatação, uso, tipos de imagens, suas intencionalidades, porque me trouxe informações importantes para iniciar e organizar a minha criação", ela torna explícita a relevância do conhecimento dos conteúdos específicos para a composição das ilustrações para a atividade criadora, como a diagramação, as diferentes configurações imagéticas e tudo o que se relaciona ao seu uso nessa composição.

Os elementos da sintaxe visual também foram apontados como significativos, contribuindo para a compreensão de sua importância para o desenvolvimento da percepção visual da criança, conforme a fala da professora a seguir:

> Keli: Foi interessante saber sobre a sintaxe visual. Porque é a forma como "olhamos" o mundo e o abstraímos. [...] A importância de saber os elementos: forma, cor, linha, ponto e textura. Assim, a criança aprende a "ver" o mundo de forma diferente.

A professora Ana, ao dizer que "foi interessante saber sobre a sintaxe da arte, porque o ponto vira linha, que vira forma, que vira textura e as possibilidades para trabalhar com a criança", aponta o conhecimento sobre o conteúdo da sintaxe visual como possibilidade de ampliação das práticas.

O conhecimento específico das artes visuais também motivou a criação de histórias, conforme a fala da professora Lis:

> Lis: Foi interessante saber sobre os elementos das artes visuais, porque despertou a curiosidade e a criação de histórias.

Nesse processo de formação foram desenvolvidos vários conteúdos sobre o livro ilustrado e cada conteúdo teve um significado especial para as professoras, provocando mudanças internas na forma de ver e compreender a realidade e mudanças externas, por meio de suas práticas. As falas das professoras, a seguir, destacam os elementos da linguagem visual, pois possibilitaram uma melhor compreensão das leituras.

> Lene: O conteúdo que mais marcou foi o uso das cores, formas... e formato do livro para expressar uma ideia, porque noto que através de uma ou várias ideias inteligentes e simples, pode-se transmitir muitas informações e mensagens.
> Lis: O conteúdo que mais marcou foi ler nas "entrelinhas" das imagens, porque é muito rico e desperta a criatividade e a imaginação das crianças e elas gostam!

Para a professora Ana, o conteúdo significativo se relacionou aos recursos gráficos utilizados em livros ilustrados como a imagem sangrada. Segundo Linden (2011), a imagem sangrada é uma imagem que ocupa a totalidade da página ou de página dupla. Ao saber desse recurso, ela passou a observá-lo nos livros e a ensinar as crianças a verem também:

> Ana: O conteúdo que mais marcou foi sobre a imagem sangrada – eu não conhecia; depois disso, passei a vê-la em muitos livros, porque o marco teórico determina os observáveis. Eu não conhecia e me encantei e as crianças também.

As professoras Leila e Sara, em suas falas, afirmam a importância do conteúdo sobre os paratextos, pois perceberam a existência de informações que contribuem para a compreensão das leituras.

> Leila: O que mais me marcou foi a análise dos livros de história, os paratextos, folha de rosto, enfim, informações extremamente importantes para ampliar nosso repertório e enriquecer as aulas.
> Sara: O conteúdo que mais marcou foi os paratextos (que são todas as informações além do texto, que fazem parte da interpretação geral da leitura tanto verbal ou icônica), porque

> eu nunca tinha ouvido falar e faz toda diferença agora, na compreensão e intencionalidade daquela leitura.

O conteúdo sobre estratégias de leitura foi citado pela professora Keli como sendo o conteúdo mais marcante, pois transformou sua vida e sua prática:

> Keli: O que mais marcou foram as estratégias de leitura, porque esse aprendizado eu pude trazer para minha vida, para a prática com as crianças e hoje faço escolhas assertivas e intencionais dos livros.

Por meio dessas falas evidencia-se a ocorrência da apropriação do conteúdo específico sobre a literatura infantil e sobre os recursos utilizados pelos autores como os elementos constitutivos de uma narrativa verbal e visual, contribuindo para a realização de leituras minuciosas, para o desenvolvimento da atividade criadora e para ações mais significativas com as crianças.

Desse modo, o objetivo do trabalho educativo, tanto para os professores como para as crianças, é dar sentido aos conteúdos, possibilitando o surgimento de uma relação de respeito ao que se estuda.

3.2.3 Aprendizagem como processo ativo: a importância de conhecer as técnicas

No processo de formação, ressalto a importância de ouvir o professor, verificar se ele tem conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada área do conhecimento e só depois solicitar a ele a proposição de determinadas ações com as crianças. Caso se perceba

que ele não tem conhecimento, será necessário apresentar o conteúdo em formação continuada.

Esse fato ocorreu com as professoras participantes da pesquisa e percebi o desconhecimento sobre os procedimentos da técnica de pintura a dedo. Desse modo, vi a necessidade de oferecer uma formação específica. Esse desconhecimento foi expresso no relato da professora Lene:

> Lene: Eu estava trabalhando com as minhas crianças projetos de flores e aí a diretora propôs também que eu fizesse pintura a dedo com eles...
> Aí eu falei: Mas eu não sei a técnica! Eu não sei fazer!

A partir da avaliação inicial, verifiquei o nível de desenvolvimento real das professoras em relação à pintura a dedo e ao desenho, ou seja, o que elas já conseguiam fazer sozinhas. A partir desse diagnóstico sobre o desconhecimento das professoras em relação aos procedimentos corretos da técnica, foi planejada uma sequência de trabalho para incidir na ZDP delas em relação à técnica. Era fundamental que pudesse lidar com as funções ainda em processo de maturação e que requerem mediações do outro para se desenvolverem. (VIGOTSKII, 1988).

Desse modo, inseri a pintura a dedo no planejamento do experimento didático-formativo, pois se o meu objetivo — além de produzirem suas narrativas — era criar condições para as professoras realizarem ilustrações em um livro, seria necessário possibilitar meios para essa objetivação.

Assim, foi possibilitado às professoras um aprofundamento conceitual da técnica e dos procedimentos adequados a sua

implementação e uma conscientização acerca de sua importância na formação das crianças do segmento da Educação Infantil.

O trabalho com essa técnica tanto possibilita o domínio dos conteúdos e elementos da linguagem visual como cor, textura, formas, linhas e materiais diversos para a expressão do pensamento, ideias e sentimentos, como o desenvolvimento da sensação, da percepção tátil e visual, da imaginação, do pensamento, da linguagem e da autoria das crianças, o que justifica sua relevância na Educação Infantil (TSUHAKO; MILLER, 2019)

A realização dessa técnica envolve ações como molhar o papel com esponja umedecida e depois colocar sobre o suporte úmido pequenas porções de tintas, espalhando-as com as mãos por toda a superfície do suporte. Finalmente, desenhar com os dedos, as unhas, mãos fechadas, abertas, cotovelos e com materiais diversos. (TSUHAKO; MILLER, 2019)

Para o professor ter condições de utilizar a técnica de forma consciente e adequada a cada turma, vi a necessidade de explicitar os momentos ou estágios da pintura a dedo, apresentada por Martins, Picosque e Guerra (2010), desvelando a lógica interna do desenvolvimento dessa técnica. Conforme Pasqualini (2010), captar a essência interna ou traços essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento. A autora afirma que o domínio da lógica interna do conteúdo instrumentaliza o professor em sua tarefa de organizar a relação criança-conteúdo.

Quatro momentos ou estágios compõem o movimento das ações para a implementação da técnica de pintura a dedo, citada por

Martins, Picosque e Guerra (2010). O primeiro momento corresponde à exploração do material. Mexer com a tinta é mais interessante do que deixar seu registro no papel. É comum a criança pegar a tinta e brincar, pintar as mãos, o rosto, carimbar as mãos no papel. O segundo momento caracteriza-se pelo espalhamento, ou seja, é o momento no qual a criança inicia um trabalho de espalhar a tinta, de cobrir o suporte, misturando as tintas com os dedos e as mãos. Outro momento, o terceiro, é o do propósito, quando a criança deixa marcas com os dedos e mãos, fazendo garatujas desordenadas e ordenadas, além de outras formas. É um momento associado aos movimentos do desenho, pois a criança faz desenhos sobre a tinta e pelos movimentos podemos observar a evolução do grafismo: das garatujas desordenadas para ordenadas e formas fechadas. O quarto e último momento é o pictórico, quando as formas dos desenhos são representativas, intencionais e simbólicas. No pictórico ou figurativo, a criança começa a representar o que percebe de sua realidade, surgindo a intenção de representar algo por meio do desenho (TSUHAKO e MILLER, 2019)

Após as discussões acerca dos conceitos, dos momentos implicados na realização da técnica, as professoras foram convidadas a entrar em atividade para ousarem e explorarem todos os materiais disponibilizados à realização de um trabalho com a técnica de pintura a dedo. Nessa vivência, perceberam o princípio segundo o qual todos nós aprendemos em atividade.

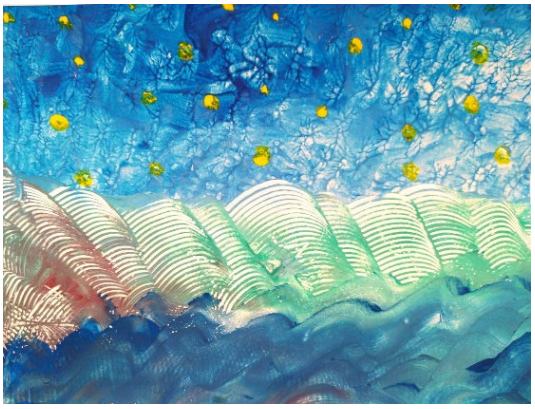
O primeiro momento foi para a exploração dos materiais, o uso de linhas, pontos e formas variadas e pesquisa de possibilidades de expressão de movimentos. Como pode ser observado nas

produções das professoras Keli e Lis, a seguir. (Figura 41 e Figura 42)

Figura 41: Exploração de linhas

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 42: Exploração de materiais



Fonte: acervo da pesquisadora

Para as professoras terem acesso aos elementos da linguagem visual como cor, textura, linhas, formas, contraste etc., apresentei esses elementos durante as experiências com a pintura a dedo, procurando sensibilizar o olhar, mostrando o uso desses elementos

de forma intencional para expressão. Por exemplo, as cores frias podem representar melhor um cenário noturno ou o sentimento melancólico. Lembrando Vaz e Silva (2016), as cores quentes são aquelas nas quais predomina o amarelo e o vermelho e, nas frias, predomina o azul.

A seguir, é possível observar o uso das cores frias para representar uma paisagem noturna e noções de luz e sombra, nas produções das professoras Lene e Ana (Figura 43 e figura 44).

Figura 43: Céu com estrelas

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 44: Paisagem noturna

Fonte: acervo da pesquisadora

As cores quentes podem representar, por exemplo, o dia, um pôr de sol, o sentimento de alegria etc. Como nos exemplos a seguir, nos quais as professoras Ana e Lis utilizaram o vermelho, amarelo e laranja para representar o entardecer (Figura 45 e Figura 46).

Figura 45: Passarinhos

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 46: Entardecer

Fonte: acervo da pesquisadora

Segundo Vaz e Silva (2016), as cores podem ser combinadas harmonicamente de diversas maneiras e ter efeitos diferentes; podem apresentar maior ou menor contraste. Desse modo, dependendo dos

efeitos que um o ilustrador ou artista pretendem obter, farão escolhas específicas. Podem escolher combinações para transmitir tranquilidade ou para provocar mais os sentidos. Podemos observar esse efeito diferente, produzido pelas cores, nas duas figuras a seguir, produções das professoras Lis e Lene (Figura 47 e Figura 48).

Figura 47: Lua

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 48: Sol

Fonte: acervo da pesquisadora

Oliveira (2008) afirma ser importante o ilustrador ter intimidade com a utilização da teoria dos contrastes básicos das cores, por exemplo, o contraste das cores quentes com as cores frias, do claro e do escuro. Porque as inter-relações das cores são identificáveis e analisáveis não apenas do ponto de vista formal, mas também quanto à sua relação com a narrativa literária. Por isso, o acesso ao conhecimento sobre essa questão é relevante ao professor e à professora em suas escolhas intencionais durante uma produção visual e para ter condições de ensinar às crianças a fazerem escolhas também intencionais ao se expressarem.

Outra questão relevante foi o uso da cor de modo abstrato. É comum as professoras cobrarem das crianças o desenho ou a pintura de acordo com a realidade do objeto representado. Assim, um coelho azul ou uma pessoa verde sofreria algum tipo de crítica por parte do professor. É importante esclarecer que uma pintura ou desenho deseja ser apenas uma forma de representação e a criança pode utilizar livremente qualquer cor para sua expressão. O uso da cor de modo abstrato, segundo Vaz e Silva (2016), ocorre quando se pretende exagerar ou subverter as cores naturais. Uma árvore, por exemplo, não precisa ser necessariamente verde; pode ser vermelha, colorida, azul; assim como o céu, não precisa ser sempre azul, pode ser vermelho, preto, verde, etc. Nas figuras a seguir estão alguns exemplos do uso da cor de modo abstrato. São produções das professoras Ana e Keli, que representaram árvore colorida e árvore vermelha (Figura 49 e figura 50). E a professora Leila representou o céu e o mar na cor verde (Figura 51).

Figura 49: Árvore 1

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 50: Árvore2

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 51: Céu verde

Fonte: acervo da pesquisadora

A textura também foi explorada pelas professoras de modo tátil, por meio da utilização de tinta creme e de diversos riscadores. Também viram a textura como recurso visual. A textura visual ou gráfica, conforme Vaz e Silva (2016), se caracteriza como elemento de preenchimento da superfície e pode ser utilizada para imitar texturas naturais e artificiais. As texturas também podem pretender a criação de padrões *orgânicos*, inspirando-se em padrões naturais como em animais, vegetais ou minerais. Esses recursos foram utilizados pelas professoras Lene (Figura 52) e Lis (Figura 53), na representação de gramado e árvores.

Figura 52: Floresta

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 53: Paisagem diurna

Fonte: acervo da pesquisadora

Outro conteúdo importante foi o acesso às obras de arte. Segundo da Teoria Histórico-cultural, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o contato com as

produções mais desenvolvidas contribuirá, desde o início, para o desenvolvimento infantil. “É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

As professoras, então, entraram em contado com várias imagens de produções de artistas como a obra “Persistência da memória” de Salvador Dali. Desse modo, elas puderam se inspirar nas cores e em outros elementos utilizados pelo pintor ao realizar suas produções. Isso pode ser observado na produção da professora Lene (Figura 54):

Figura 54: A chave

Fonte: Acervo da pesquisadora

Finalizando as ações com a técnica de pintura a dedo, as professoras refletiram na avaliação final sobre suas práticas anteriores à formação, percebendo a transformação ocorrida, conforme o registro das falas a seguir:

> Keli: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era pintar com os dedos, porque não tinha noção do que seria, assim a prática em sala de aula era zero, não realizava essa atividade.
> Lene: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era bem limitado, porque desconhecia a técnica, assim a prática em sala de aula era equivocada.
> Ana: Meu conhecimento era mecânico, sem sentido, porque ficava no espalhamento, depois na mistura de cores, depois no livre, assim, a prática em sala de aula era meio pobre, sempre a mesma coisa.
> Leila: Meu conhecimento sobre pintura a dedo era limitado, porque não havia me apropriado das técnicas e da prática em sala de aula. Assim, apesar de considerar a importância não tinha certeza quanto aos objetivos.
> Lis: O meu conhecimento em pintura a dedo era basicamente "desenhar" com tinta, porque achava que assim se fazia uma "tela", a minha prática era bem básica e quase não deixava as crianças se sujarem. Triste né!
> Sara: O meu conhecimento era literalmente como o próprio nome diz, porque usava apenas os dedos na pintura, assim, a prática era simples e direta.

Pode-se observar a mudança da prática ocorrida após a apropriação do conhecimento sobre a técnica de pintura, porque anteriormente as práticas estavam embasadas em um conceito de técnica incorreto. A apropriação do conhecimento e os procedimentos corretos na realização da pintura possibilitaram a superação de práticas equivocadas; consequentemente, houve mudanças nas práticas com as crianças.

Essas mudanças podem ser observadas nas produções das crianças, que resultaram em trabalhos diferenciados devido os conceitos e procedimentos apropriados pelas professoras durante a

formação. Como exemplo, cito um trabalho desenvolvido com uma turma do Infantil IV, pela professora Lene, com crianças de quatro anos, sobre o tema flores. As produções ficaram todas diferentes. Surgiram flores com formas e cores diversas. O fundo da pintura e a posição do suporte também variaram. Esse trabalho teve o objetivo de desenvolver a imaginação e a autoria. Dessa forma, as produções foram únicas e individuais, pois as crianças tiveram a oportunidade de expressar o pensamento e as preferências. Pode-se observar o resultado de uma educação desenvolvente promovido pela professora (Figuras: 55, 56, 57, 58 e 59).

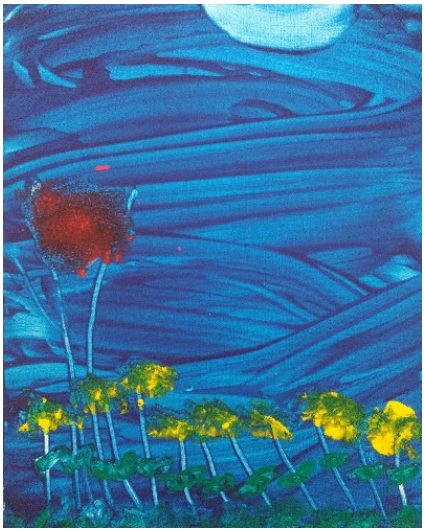
Figura 55: Céu vermelho

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 56: Céu preto

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 57: Céu azul



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 58: Céu verde 2

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 59: Céu amarelo

Fonte: acervo da pesquisadora

Em uma turma do Infantil V, com crianças de cinco anos, a professora Ana desenvolveu um projeto sobre árvores em que também foi utilizada a técnica de pintura a dedo. Por ter se

apropriado do conhecimento, Ana pôde trabalhar com as crianças com o objetivo de promover o desenvolvimento da percepção visual, da imaginação e da autoria. Desse modo, nenhuma árvore saiu igual. A cor foi utilizada de modo abstrato, com contraste, surgindo árvores, céu e terra de diversas cores, o que pode ser observado nas produções das crianças; (Figuras: 60, 61, 62 e 63).

Figura 60: Árvore seca

Fonte: acervo da pesquisadora

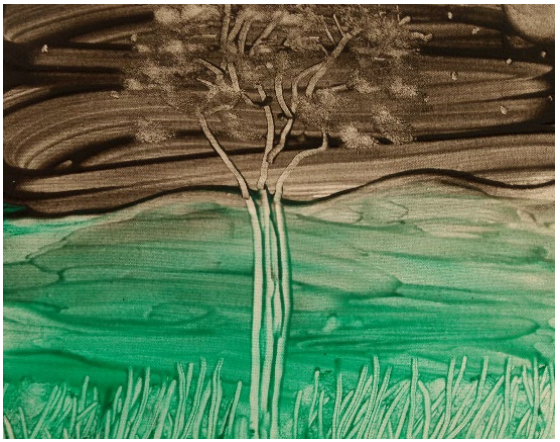
Figura 61: Araucária

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 62: Árvore colorida

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 63: Árvore branca



Fonte: acervo da pesquisadora

A tarefa de espalhar a tinta na pintura a dedo, compor as figuras no espaço, "exige da criança coordenação motora e tomada de consciência sobre os próprios movimentos, desenvolvendo, ainda, a percepção da criança, pois demanda observação e análise do espaço da folha e sua ocupação, resultando em replanejamento e

reorganização da ação" (PASQUALINI, 2016, p. 97). Segundo a autora, ao demandar determinadas capacidades e funções psíquicas, a atividade promove o desenvolvimento dessas funções.

No período em que as professoras estavam desenvolvendo esses projetos, uma amiga pesquisadora estava na Dinamarca, visitando algumas escolas de Educação Infantil e dialogando com os professores. Surgiu, então, o interesse por parte dessas professoras em conhecer algumas práticas na área de artes, nesse segmento, no Brasil. A pesquisadora solicitou o envio de alguns projetos de artes para serem compartilhados. Enviei as imagens desses dois projetos citados acima. Ela nos retornou dizendo que o trabalho foi elogiado pelas professoras e nos relatou não ter visto nenhum trabalho parecido nas escolas visitadas e que observou algumas práticas também tradicionais por lá.

Esse fato relatado deixou as professoras muito felizes e orgulhosas de suas práticas. Isso pode ser observado na fala da professora Lene:

> Lene: E a diretora ensinou passo a passo a técnica da pintura dedo.
> Eu fiz com as crianças e, foi elogiado até fora do país, eles haviam feito telas. Então eu ensinei, dei vários riscadores para eles, acompanhei as crianças... E eles fizeram uma produção. Tinha 22 alunos e nenhuma saiu igual a outra, cada um produziu a sua própria tela e ficou um trabalho maravilhoso! Isso graças a formação que a gente teve.

Na fala da professora Lene é possível observar também a valorização do outro no processo de apropriação do conhecimento, porque a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela

ação de outro sujeito mais experiente do que ele, servindo-lhe de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural a ser apropriado.

O conhecimento sobre a técnica tornou a prática das professoras mais segura e houve a percepção e a valorização do conteúdo sobre a técnica de pintura a dedo como possibilidade de desenvolvimento da autoria das crianças, conforme expresso nas falas a seguir:

> Keli: Minha prática mudou, porque após o conhecimento, vejo a importância do trabalho com a pintura a dedo para a formação da criança, enquanto autora e criadora.
> Lene: A minha prática é mais confiante, porque vivenciei com a minha turma o processo. O importante foi todo o conteúdo, a prática vivenciada.
> Ana: E a minha prática foi enriquecida, porque aprendi a criar com diferentes materiais, fiz belíssimas produções. Foi importante aprender as técnicas.
> Leila: Proporcionou o conhecimento das técnicas e de como trabalhar com as crianças, porque não tinha certeza do que fazer para avançar no trabalho.

A prática e a teoria estão em relação. Segundo Saviani (2005), a prática será mais coerente e consistente, mais qualitativa, mais desenvolvida na medida em que a teoria que a embasa for mais consistente e desenvolvida. Uma prática será transformada se existir uma elaboração teórica justificando a necessidade da sua transformação, propondo as formas de transformação, isso significa pensar a prática a partir da teoria.

Com a apropriação da teoria, a prática começou a fazer sentido às professoras, possibilitando ações mais claras e conscientes e isso pode ser observado nas falas das professoras a seguir:

> Keli: Concluo que a formação continuada em ATPC é fundamental para o professor poder vivenciar a teoria na prática, faz toda a diferença, agora esse conteúdo tem sentido e significado.
> Lene: A formação proporcionou ampliação dos meus conhecimentos, porque agora tenho clareza do que ensinar e como propor os desafios para os meus alunos a fim de promover o seu desenvolvimento.

Conscientizaram-se não apenas da mudança em sua capacidade de realização da técnica de pintura a dedo, mas também da necessidade de mudar sua prática de ensino em relação a ela.

Pensar a prática a partir da teoria e com a apropriação dos conhecimentos específicos de cada área a ser trabalhada contribuiu para o desenvolvimento da atividade criadora e para autoestima das professoras; por consequência, essas práticas foram levadas também ao grupo de crianças. Para o professor acreditar nessa possibilidade, é fundamental entrar em atividade e perceber sua capacidade. Isso foi expresso na fala das professoras Keli, Lis e Lene, a seguir:

> Keli: Porque experimentar a forma de "como fazer" e aprender é fundamental para nosso aprendizado. Aprender "coisas novas" nos desafia a desconstruir o que temos de "certo" dentro de nós. Trazer a pintura a dedo e a técnica com as crianças irá desenvolver nas crianças além da técnica, a autoria.
> Lis: E a minha prática agora, com o conhecimento, é bem diferente, porque percebi que a exploração da tinta é

> importante para a criança "gostar" da pintura. O importante foi abrir para um novo olhar, elevou minha autoestima, porque também tive a oportunidade de criar.
> Lene: Destaco a atividade prática, onde criamos uma história sobre elementos das artes visuais, porque exercitamos nossa criatividade e improvisação.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*. Para apropriar-se dos objetos, que são produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se desenvolva uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto.

Desse modo, ao entrarem em atividade na exploração de materiais, em produções de pinturas com a técnica de pintura a dedo, o contato com suportes e materiais diferentes possibilitou a apropriação do conhecimento e uma melhor compreensão sobre as práticas. Esse fato foi expresso na fala das professoras Lis, Sara e Ana, quando foi perguntado o que a formação havia proporcionado a elas:

> Lis: Proporcionou um olhar diferente, porque entendi que a exploração do material é importante.
> Sara: Proporcionou diversas experiências, porque fizemos o passo a passo da pintura a dedo como a exploração, espalhamento, a pintura em si, com diversos materiais e com repertório visual ampliado.
> Ana: Proporcionou novas autorias, suportes, materiais, técnicas diferentes e o respeito com a produção do outro, porque cada um tem o seu tempo, cada um tem o seu jeito.... Usamos os mesmos materiais e cada um fez de um jeito lindo!

A realização de produções autorais contribuiu para a superação do sentimento de incapacidade e para a percepção sobre a importância da apropriação da técnica como conhecimento e da aprendizagem como um processo ativo. Essa compreensão surgiu na fala das professoras Lene e Sara, ao falarem sobre a formação:

> Lene: Foi maravilhosa e encantadora! Porque de início temos a impressão que não somos capazes de fazer produções, depois que entramos em atividade, pudemos perceber que somos capazes, basta sabermos a técnica.
> Sara: Foi desafiadora e emocionante, porque conseguimos ampliar nosso conhecimento e entender o passo a passo do desenho e como através da aprendizagem da técnica, ampliamos e melhoramos cada vez mais os traços, dando vida a nossas ideias e criatividade.

Ficaram evidentes nesse item as contribuições do processo de apropriação do conhecimento e a objetivação do professor em suas produções para o seu próprio desenvolvimento, bem como constatação de que a percepção visual pode ser desenvolvida por meio do conhecimento e da intervenção do outro, ensinando-nos a olhar.

Desse modo, ao argumentar em defesa da apropriação do conteúdo cultural, o objetivo claro é promover o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

3.2.4 Formação do professor para autoria

Com o objetivo de melhor visualizar o desenvolvimento dos conteúdos teóricos e da prática em direção à produção autoral,

apresentarei e analisarei as produções das professoras e também algumas de suas falas.

Para obter os resultados expressos nas produções das professoras foi necessária uma organização intencional das atividades e de intervenções pensadas especificamente para cada momento, visando à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento da capacidade criadora.

A capacidade de compreensão e de invenção são fundamentais para a relação consciente com a realidade e, por conseguinte, transformá-la. Desse modo, se o objetivo é desenvolver a capacidade criadora das professoras para compreensão e transformação da realidade, é preciso criar condições materiais e psicológicas para que isso ocorra.

Nesse sentido, a didática desenvolvimental, voltada para o desenvolvimento humano, tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas para colocar os sujeitos em atividade de aprendizagem desenvolvente.

> Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PUENTES; LONGAREZI, 2017, p.219)

Assim, a organização pedagógica deve ser dirigida ao desenvolvimento dos educandos, pois segundo Zankov, (2017), o processo de desenvolvimento geral do escolar está determinado pelo caráter do ensino.

> A organização do ensino intervém ou atua como a causa, enquanto o processo de desenvolvimento escolar atua como a consequência. A relação de causa/consequência é importante porque nela se manifesta a condicionalidade do processo de desenvolvimento dos escolares (ZANKOV, 2017, p. 178).

Segundo os autores, fica evidente a relevância da organização do trabalho pedagógico para a promoção do desenvolvimento dos educandos. Desse modo, apresentarei algumas propostas de trabalho e algumas produções das professoras, para análise, na tentativa de refletir sobre essa questão.

Ao propor uma formação para a produção de textos, de narrativas verbais ou visuais, não se visa à formação de escritores de literatura, de artistas e nem à produção de textos literários ou de obras de arte e, sim, ao desenvolvimento da capacidade de expressão e de criação das professoras e das crianças.

Andruetto (2012) argumenta sobre a validade e a necessidade de um espaço para a produção de textos na escola, primando pela luta contra a domesticação da literatura, contra a escolarização e as demandas de utilidade e rendimento. Nesse contexto de produção de textos, o coordenador deve aguçar sua percepção; ver por onde entrar e o modo de ação para saber por onde impactar; buscar um caminho que conduza a uma valorização e ao desenvolvimento das possibilidades de cada um, num movimento para dentro.

A autora, ao propor um espaço para a produção de textos ou oficinas de expressão de palavras e até oficinas de escritura, esclarece o fato de não ser adequado chamar esses espaços de oficinas literárias, porque "a literatura, como tal, é um horizonte muito vasto e seria

por demais ambicioso e contraproducente pretender de um espaço de oficina[...] produtos que viessem a ser rotulados como literários" (ANDRUETTO, 2012, p. 79).

Feito esses esclarecimentos, dou início ao relato das práticas e as análises das produções das professoras.

Realizei uma avaliação, antes da formação das professoras, visando a conhecer o nível de desenvolvimento real em relação à construção de narrativas. Questionei-as sobre suas experiências com a escrita de histórias e a possibilidade de escreverem algumas narrativas com as ilustrações. Nesse primeiro momento, todas acharam a proposta muito difícil ou impossível, pois se sentiam incapazes de escrever uma história.

Como disse antes, as professoras Keli e Lene, ao se expressarem a respeito da proposta de escrita de uma história, consideraram muito difícil a tarefa. Keli afirmou ser uma loucura e se sentiu incapaz, porque acreditava que, para escrever uma história, teria que ter ideias brilhantes. Lene assegurou que a ideia lhe parecia impossível de concretizar, porque nunca havia escrito uma história autoral.

Ao perceber a existência do sentimento de incapacidade, elaborei um planejamento que contemplava o conteúdo teórico e atividades práticas de construção de narrativas, na tentativa de superar esse sentimento e desenvolver a capacidade criadora das professoras.

Desse modo, o objetivo principal foi demonstrar que todos são capazes de criar. Iniciei com uma proposta de criação de histórias a partir de elementos diferentes como objetos sonoros, instrumentos musicais e sugeri às professoras a exploração dos sons de objetos e

instrumentos: chocalho, reco-reco, castanhola de tampinhas, corneta de bexiga e pau de chuva, por exemplo.

No final, a história foi proferida e sonorizada com os instrumentos escolhidos. A história ficou da seguinte forma:

> Lis: Era uma manhã ensolarada, acordei com o barulho do trem... (corneta de bexiga)
> Ana: De repente caiu a maior chuva. (pau de chuva)
> Lene: Quando menos esperava, ouvi um barulho como se fosse a queda de grãos, mas na verdade, era o barulho de uma grande cascavel. (chocalho)
> Keli: Ela estava de olho para comer a galinha da angola, que com seu grito, assustou a cascavel, que fugiu. (castanhola de tampinhas e chocalho)

Nessa produção coletiva, as professoras ficaram atentas à fala do outro; deram continuidade à história com coerência, usaram a imaginação e se divertiram muito. Elas constataram a possibilidade de uma situação lúdica, de cuja elaboração narrativa todos participaram com bom grau de envolvimento. Desse modo, poderão propor situações lúdicas de criação de histórias às crianças. Isso foi expresso na avaliação da professora Ana, a seguir:

> Ana: Também foi muito interessante criar a história e vimos que dá para criar com sons simples no grupo de crianças.

Esse tipo de atividade, além de desenvolver a imaginação e a linguagem, é importante para a criança por oportunizar o uso de recursos de representação em que um som torna-se um signo, remetendo a uma outra coisa. O signo, conforme visto em capítulos

anteriores, pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado, remetendo a algo situado fora de si mesmo. Por exemplo, ao utilizar o chocalho na construção da narrativa, o som do instrumento remeteu à imagem de uma cobra, um pau de chuva remeteu à chuva, o som da corneta a um trem, e assim por diante.

Esse exercício de utilização de signos com as crianças contribui para o desenvolvimento delas, pois, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano. Assim, seu uso constitui um traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata — própria dos animais — com o ambiente. A relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

Em outro encontro foi sugerido às professoras a criação de uma história a partir de palavras pré-escolhidas, dispostas em um quadro. Cada professora escolheria uma palavra de uma coluna e com elas criaria uma história.

A professora Lene escolheu as palavras: pássaro, árvore, vento, sapato, alegria, e criou a narrativa a seguir:

> Lene: Título "O sapato vermelho"
> A minha infância foi permeada de muita simplicidade e alegria. Não tinha contato com a tecnologia como celular, telefone, televisão etc., pois isso não existia lá em casa.
> Havia sim, um grande contato com a natureza e muitas amigas. Cresci num delicioso quintal com pássaros que cantavam nas lindas árvores frutíferas. O vento tocava o meu rosto enquanto brincava com minhas amigas.

> Roupas, sapatos, brinquedos? Quase não os tinha.
> Só me lembro de um par de sapatos vermelhos que eu usava para sair, eu era apaixonada por eles! Eu os usei tantas vezes, que ficou muito velho, tinha que descartá-los, mas não queria jogá-los, ninguém me convencia.
> Um belo dia, fui procurá-los e não os encontrei... Depois de tanta insistência, meu pai me revelou:
> -Eu os enterrei no pé de uva!
> Fiquei tão triste, tão triste, que ele desenterrou o par de sapatos vermelhos e, a minha alegria voltou, mas logo pude perceber que não tinha mais condições de usá-los.

Nesta proposta, professora Keli optou pelas palavras: cachorro, grama, vento, chapéu e alegria, criou a seguinte narrativa:

> Keli: Título "A montanha azul"
> Numa tarde de domingo, no alto da montanha azul, o meu chapéu voou a dançar com o vento em direção ao céu. Depois, veio em minha direção e, uma grande alegria se formou dentro de mim.
> Quando ele pousou na grama verde, saí correndo para pegá-lo, mas o meu cachorro Wasaby foi mais ligeiro, correu na direção do chapéu e pulou dentro.
> Ao chegar perto, vi aquele rostinho peludinho, com olhos brilhantes, focinho molhado, língua de fora, olhando para mim... ah... não resisti, peguei ele no colo e pus o chapéu na cabeça.
> Ficamos brincando ali, por muito tempo, até o entardecer, depois retornamos para casa.

A professora Ana optou pelas palavras: floresta, macaco, vento, chapéu e tristeza, criou a narrativa a seguir:

> Ana: Título – "Um dia de curiosidade"
> Quando eu era criança, visitava sempre meus tios, que moravam em uma fazenda.
> Nos fundos da casa dos meus tios havia uma floresta. Era um lugar lindo, que sempre me despertou a curiosidade para conhecê-la. Certo dia resolvi ir até lá, pois queria saber quem vivia naquele lugar.
> Ao chegar no meio da floresta, encontrei um senhor, seu Joaquim, que vivia ali sozinho, ou melhor, morava com seu amigo Chico, um macaco muito travesso.
> Naquele dia ventava muito e eu usava um chapéu que ganhara de minha tia, que morava em outra casa da fazenda. Portanto, se tratava de um chapéu muito estimado.
> Logo ao chegar à casa de seu Joaquim, o macaco pegou o meu chapéu. Eu corri muito atrás dele, tentando resgatar o meu chapéu, mas o macaco, travesso que era, o atirou no rio que cortava a floresta e eu não consegui resgatá-lo, que pena!
> Acabei voltando para a casa de meus tios sem me despedir do seu Joaquim, além de perder o meu chapéu. Senti uma tristeza...

A professora Lis escolheu, para essa atividade, as palavras: árvore, gato, chuva, caixa, e alegria, criando a seguinte narrativa:

> Lis: Título- "Duas gatinhas"
> Tenho duas gatinhas, Ágata e Safira, que adoram fazer arte!
> Num dia desses elas fugiram de casa.
> -Onde será que foram?
> Não sei se vocês sabem, mas o gato é um animal metódico, gosta de rotina.
> Acho que alguma coisa assustou as gatinhas, por isso, fugiram.
> Nesse dia em que fugiram, procuramos em todos os lugares possíveis e imagináveis.

> E nada! Até que começou a chover...
> Então, finalmente desceram de uma árvore, aí descobrimos onde elas estavam...
> Correram para dentro de casa. Dormiram o resto do dia em suas caixas.
> Elas são a alegria da casa!

Nas quatro produções citadas acima, resultantes de uma mesma proposta, observa-se a expressão por meio de narrativas em que cada professora escolheu palavras de mais afinidade, utilizando a imaginação e as vivências na criação. Nessa forma de proposta, quando há o exercício da expressão, não ocorre produção igual, estereotipada, porque as pessoas são diferentes e as vivências são únicas.

Ao escrever a narrativa, as professoras se inspiraram em fatos ocorridos em suas vivências, em histórias que leram, no cachorrinho que possuía, nas gatinhas de estimação, requisitando, durante a produção, funções psíquicas como memória, imaginação, pensamento e a atividade criadora

Isso reforça a seguinte tese: "toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Por isso, no ensino da literatura fica explícita a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação.

Uma forma de requisitar a imaginação e a atividade criadora é sugerir o uso de palavras de diversos campos semânticos, contribuindo para a descoberta de novos significados para elas. Esse fato pode ser constatado nas produções das professoras acima, nas

quais a distância existente entre as palavras diferentes requisitou da imaginação e do pensamento a instituição de um parentesco entre elas, conduzindo a soluções em que os elementos estranhos pudessem conviver.

Segundo Rodari (1982), as crianças conseguem aplicar muito bem essa técnica e com divertimento; porém, nas escolas de um modo geral, se ri muito pouco e a ideia de a escola ser tenebrosa, rígida está entre as mais difíceis de combater.

O triste é perceber que, ainda hoje, após quase quarenta anos dessa afirmação do autor, existem educadores com essa concepção tradicional. Não valorizam o lúdico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Outra proposta de atividade prática foi sugerida às professoras, intencionando à criação de uma narrativa a partir de uma lembrança de infância ou de um fato envolvendo um novo conhecimento.

As memórias de infância são um recurso utilizado com frequência por alguns autores de livros infantis em suas criações. Isso foi observado pelas professoras quando pesquisaram obras de autores como: Ilan Brenman e Lúcia Hiratsuka.

No exemplo a seguir, a professora Lis utilizou uma lembrança de infância e, também, um novo conhecimento. Criou a seguinte narrativa:

> Lis: Título "Uma dúvida"
> Quando era criança, sempre viajava para Marília, para ir à casa de meus avós.
> Na estrada, gostava de admirar os eucaliptos e toda vez fazia a mesma pergunta para mim.

> "Como é que eles ficam tão certinhos? Será que nascem assim, enfileirados?"
> Eu acreditava que eles já nasciam todos organizados, lado a lado.
> Resolvi perguntar para minha mãe.
> -Os eucaliptos já nascem lado a lado? Enfileirados?
> E a minha mãe respondeu:
> - Claro que não! São plantados lado a lado, para depois serem cortados e vendidos.
> Fiquei tão decepcionada com a resposta, que preferiria continuar acreditando que nasciam enfileirados... Coisas de criança!

A narrativa da professora Lis, além de demonstrar sua capacidade de uso da memória, da imaginação, exercendo a capacidade criadora, tem um conteúdo da narrativa que apresenta também a forma de pensar de uma criança, como ela vê e compreende a realidade a partir do que os olhos veem, em uma construção simples de significados e de conceitos espontâneos.

A professora Leila também criou uma história inspirando-se em fatos reais de sua infância, como pode ser observado no registro a seguir:

> Leila: Título "Uma história encrencada"
> Era uma tarde, após ter chegado da escola e almoçado, Leila apenas lavou a louça do almoço e resolveu sair de bicicleta para ir à casa de sua amiga Vanessa, para brincar.
> Chegando lá, Vanessa convidou a Leila para brincar em um campo em construção, sem muro, onde hoje é chamado de "Distrital", um campo com arquibancada e a casa do zelador.

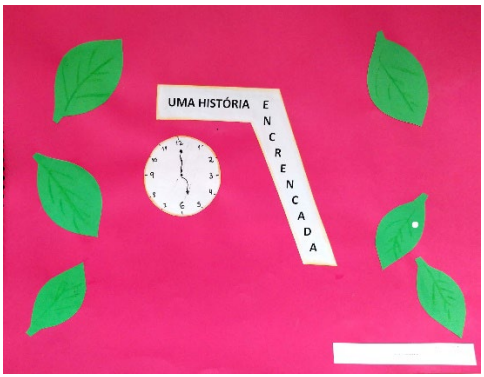
> Nesse campo, as amigas brincaram nos barrancos e com um papelão, que encontraram, escorregaram barranco abaixo, tornando a brincadeira hilariante.
>
> Essa brincadeira estava tão divertida que nem perceberam o tempo passar e, quando viram a hora, já havia passado do horário que deveriam estar em casa, e seus pais são preocupados. Leila já estava pensando em seu pai, que estaria para voltar do trabalho e, se não a visse em casa, ficaria preocupado.
>
> Assustada com o horário, Leila correu para casa e, como a sua mãe havia fechado o portão com cadeado, ela pulou o portão e correu até o banheiro, para tirar aquela roupa toda suja de terra do barranco e tomar um banho, pois se seu pai chegasse e a visse naquela situação e ainda descobrisse que ela estava na rua, ficaria furioso e com certeza, lhe daria um castigo. A sua mãe era mais maleável, ao contrário de seu pai que era bem rígido, mas no final, seu coração sempre amolecia após dar uma bela bronca naquela sua filha "menina moleca", como a chamava.
>
> A mãe de Leila, como sempre, ficou bem quieta para que seu pai não desconfiasse de nenhuma "arte".
>
> Depois do sufoco, Leila ficou aliviada e feliz por ter passado uma tarde maravilhosa, uma aventura inesquecível e a mais divertida de sua infância!

Em relação à narrativa da professora Leila, observa-se que além da capacidade de criação desenvolvida a partir das memórias de infância, o conteúdo apresenta o que é mais significativo para uma criança: como o brincar, os medos, a relação com os pais e amigos.

A professora Leila optou pela história sob o título "Uma história encrencada" para elaborar o seu livro ilustrado. Em suas ilustrações trouxe conteúdos estudados na formação como a técnica

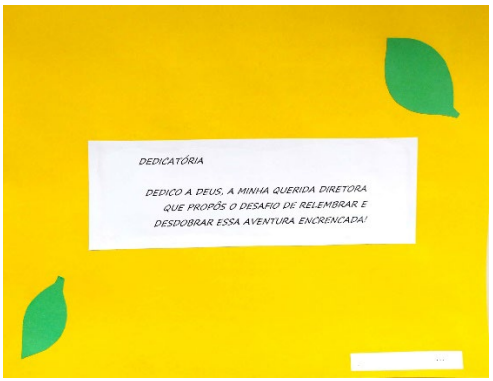
de pintura a dedo, recorte e colagem, a representação do tempo na imagem por meio da um relógio e noções de figura e fundo. Isso pode ser observado nas figuras a seguir:

Figura 64: Capa



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 65: Dedicatória



Fonte: acervo da pesquisadora

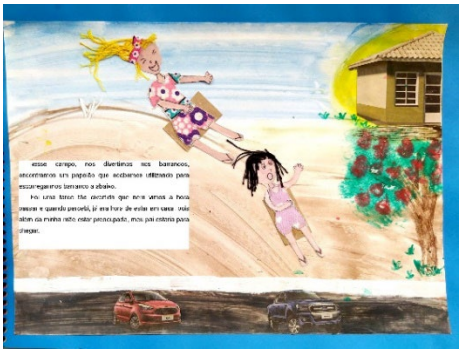
Figura 66: Final da aula

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 67: O morro

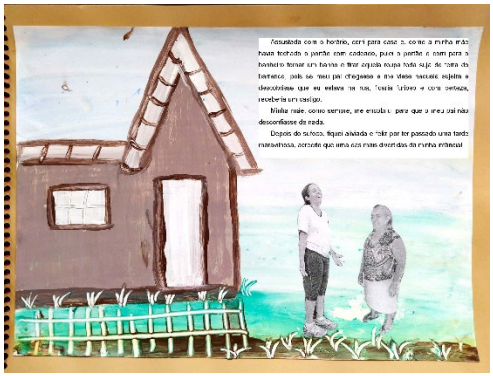
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 68: Brincar



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 69: Final feliz



Fonte: acervo da pesquisadora

Todas as narrativas criadas a partir das memórias de infância levaram as professoras a refletirem sobre a importância das vivências, sobre as marcas surgidas nesse período, possibilitando-lhes despertar a consciência sobre a importância de seu papel na escola. Isso foi expresso no relato da professora Lene:

> Lene: Aí eu pensei, pensei e... comecei, voltei na minha infância e pensei assim, no que eu brincava e tudo mais e, construí uma história em cima da minha infância e ficou uma história maravilhosa!
> Com isso, eu percebi o quanto a infância é importante para gente.
> Tudo isso que eu vivi, foi preciso eu voltar para minha infância, para construir uma história e, não em outra época.
> Aí eu tiro disso que, a gente não pode deixar passar de qualquer jeito o tempo que a gente fica em sala de aula com as nossas crianças...

Essa atividade foi realizada de forma tranquila pelas professoras. Alegaram ser mais fácil escrever a partir de suas

vivências, de suas memórias de infância; fato confirmado na fala da professora Lene:

> Lene: Achei tranquilo quando eu me remeti à infância e a dificuldade foi até achar a história, pois estava querendo relatar uma história recente, mas quando "voltei" à infância, não senti dificuldade.

A partir do desafio de escrever, utilizando as memórias de infância, a professora Lene escreveu sua narrativa com facilidade e o mais importante: com essa proposta, ela pôde relembrar momentos felizes de quando era criança e sentiu prazer em registrar um desses momentos. A seguir, o registro de sua narrativa sobre um fato da infância:

> Lene: Título - "Duvido! "
> Era um dia lindo! Ensolarado, bem convidativo a brincadeiras. Lene e sua amiga Rebeca estavam brincando no quintal, no período da tarde.
> A mãe de Lene estava trabalhando na horta quando resolveu cortar um pé de pimenta, pedindo ajuda às meninas, para colhê-las, mas alertou:
> – Vocês não coloquem as mãos nos olhos, nem na boca, pois essa pimenta é muito ardida!
> Fazer esse serviço só contribuiria para a brincadeira de faz de conta: o brincar de casinha (de cozinhar), pois estavam no auge da brincadeira.
> Após colherem as pimentas, Rebeca, bem imponente disse:
> –Eu como essa pimenta!
> Lene disse espantada:
> -Imagina! Come nada! Minha mãe disse que é muito ardida, você não ouviu?

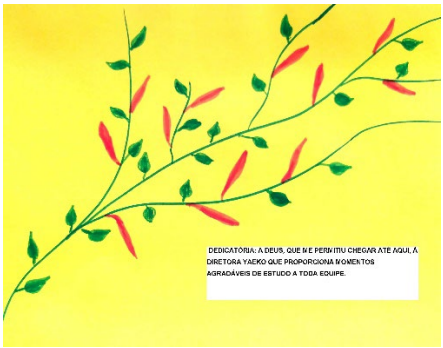
Rebeca insistiu:
– Eu como sim! Eu consigo!
Duvidando de sua imponência, Lene a desafiou:
– Então come!
- Eu duvido!
Mais do que depressa, Rebeca deu uma mordida na pimenta que acabara de colher e, imediatamente saiu correndo, gritando e saltitando para a casa dela, sem que desse tempo da mãe de Lene tomar o conhecimento e socorrê-la.
Lene ficou estática...
E constatou que a sua mãe tinha razão, a pimenta era ardida de verdade!

Essa história foi escolhida pela professora Lene para ser transformada em um livro ilustrado. A professora utilizou as técnicas de pintura a dedo e desenho em suas ilustrações. Fez uso das cores, das linhas e das texturas como recurso de expressão, conforme as figuras a seguir:

Figura 70: Duvido

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 72: Pimentas



Fonte: acervo da pesquisadora

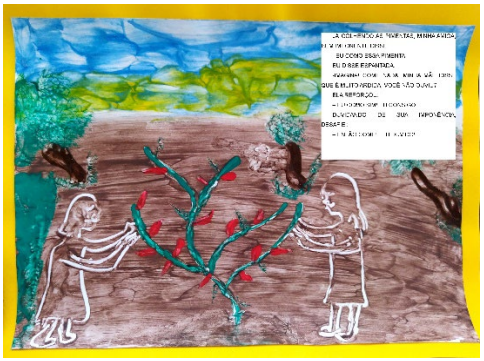
Figura 72: Brincadeira

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 73: Mãe

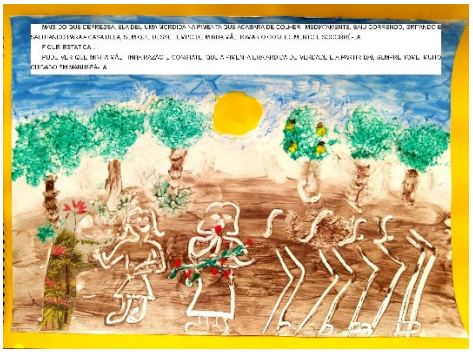
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 74: O desafio



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 75: Pimenta é ardida



Fonte: acervo da pesquisadora

Sua produção ganhou sentido e tornou-se importante para ela, pois ao transformar sua história em um livro ilustrado, depois em um vídeo, compartilhou com sua amiga “Rebeca” a personagem da história que havia comido a pimenta. Ambas reviveram momentos felizes da infância e essa história foi compartilhada também com outras amigas em redes sociais. Essa produção ultrapassou o âmbito escolar e contagiou a vida da professora Lene, de sua família e de seus amigos, tornando-se algo de grande

importância para ela, contribuindo para a formação de sentidos sobre a construção de narrativas autorais.

Outra proposta foi dada como opção às professoras: a escrita sobre um momento relevante de suas vivências em que tiveram a oportunidade de experimentar um novo conhecimento.

Essa proposta intencionou a elaborar narrativas com a estrutura apresentada por Faria (2016), ou seja, narrativas definidas como a expressão de modificações de um estado inicial. As professoras deveriam criar uma situação inicial, apresentando um estado de equilíbrio ou um problema; em seguida o desenvolvimento da narrativa, no qual se concentram as tentativas de solução do problema com ou sem ajuda de pessoas, por meio de atos reais ou da ordem do maravilhoso e, por fim, o desenlace, que poderia ser feliz — com a solução do problema — ou infeliz, em que o problema não seria resolvido.

A professora Ana escolheu uma história de sua infância, envolvendo uma descoberta, a apropriação de um novo conhecimento: o que era um "Urutau". A seguir, o registro da narrativa criada pela professora Ana:

> Ana: Título "A descoberta"
> Um som assustador durante a noite... De onde vem? O que será?
> Houve uma época em que eu morei numa chácara e, com o passar do tempo, notei que toda noite eu ouvia um barulho assustador que parecia ser de um bicho. Um canto sofrido, meio macabro! Eu me encolhia e tinha medo de dormir, mas o barulho parecia vir de longe.
> Certa noite, saí pela porta da cozinha e já estava na varanda quando fui surpreendida pelo terrível canto, muito alto e, desta

vez, parecia estar perto... corri para dentro, tranquei a porta e jurei nunca mais sair lá fora, depois de escurecer.
Um dia, ainda não havia escurecido de tudo, quando olhei para uma árvore lá na rua, vi dois olhos amarelos acesos. Fiquei estática!
Foi aí que meu irmão, surpreso e feliz, me disse:
-É um Urutau! Esse pássaro se camufla e fica parecido com o tronco da árvore, mas quando anoitece, ele abre os olhos e, por ser um animal noturno, consegue enxergar tudo por duas fendas que tem nos olhos. Este deve ser o animal que te assusta a noite.
Fiquei encantada, pois resolvi o meu problema e ainda aprendi. Resolvi então pesquisar e me apaixonei por esse pássaro feio, porém encantador.
O Urutau fica ali no tronco por muito tempo, bota e choca os ovos, cria seu filhote na chuva e no sol sem sair do ninho. Seus olhos amarelos ficam acesos durante a noite, como duas luzes e, sua boca é enorme.
O Urutau não é muito bonito e parece ser bravo. Seu canto é realmente sofrido e assustador, por isso é conhecido como ave fantasma e também como urutago, em algumas regiões.
Durante a pesquisa, lembrei-me da minha avó, uma mulher muito brava, que quando me ouvia chorar, logo dizia:
-Êta boca de urutago!
Quando eu era criança, não entendia o porquê dessa fala da minha avó. Só hoje pude entender a semelhança entre a minha boca, quando chorava e a do Urutau. Descobri também que a minha avó era pior do que eu imaginava.

Na narrativa escrita pela professora Ana, observa-se a apropriação dos conteúdos, com a criação de uma situação inicial, o desenvolvimento e o desenlace no enredo.

A professora Ana, ao iniciar a narrativa de sua história, despertou no grupo de professoras a curiosidade por saber sobre o "Urutau". Assim, pesquisaram em imagens da internet para conhecê-lo, ouviram o seu canto triste em vídeos, confirmando o relatado por Ana. Esse momento de produção de narrativas foi também um momento de muita pesquisa e aprendizagem para todas. Essa vivência foi vista pelas professoras como possível de ser levada às crianças.

Ao observar o conteúdo da narrativa da professora Ana, pude constatar também o quanto a criança necessita de acesso ao conhecimento. Muitas vezes ela possui dúvidas simples, porém causadoras de inquietações, medos e sofrimentos pelo desconhecimento dos fatos e faz uso de sua imaginação para buscar explicações fantasiosas para o fenômeno.

Para melhor compreender o medo da criança e a influência da imaginação nesse processo, recorro a Vigotski (2009), lembrando a relação entre a atividade de imaginação e a realidade, em que o caráter emocional se manifesta de formas diferentes. As emoções e sentimentos encarnam-se em imagens e a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens, dominando-nos num determinado instante. Qualquer sentimento tem uma expressão externa, corporal; e uma interna. Por exemplo, o sentimento de medo se expressa internamente e externamente pela palidez, tremor e alteração na respiração.

Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, uma criança ou um adulto entra em seu quarto e ilusoriamente percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho que

entrou na casa. A imagem criada pela fantasia da pessoa é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são verdadeiros e reais para ela (VIGOTSKI, 2009).

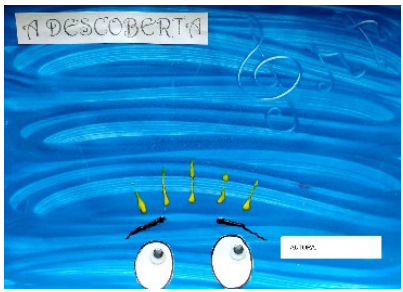
> É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós.
> As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. (VIGOTSKI, 2009, p. 28)

Desse modo, podemos compreender os nossos sentimentos, emoções; as inquietações surgidas ao lermos um livro ou ao assistirmos um filme, uma peça de teatro, mesmo sabendo tratar-se de uma invenção da fantasia. Esse conhecimento também contribui para uma melhor compreensão do comportamento da criança diante da proferição de algumas histórias; os seus medos e a importância de ajudá-la na superação deles com amorosidade pois, "somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-la e sem esquematizá-la" (BAKHTIN, 2017, p. 128).

A professora Ana escolheu a história: "A descoberta" para elaborar o seu livro ilustrado. Para a realização de suas ilustrações, utilizou a técnica de pintura a dedo, desenho, recorte e colagem. Observa-se em suas ilustrações a escolha de cores de forma intencional para a representação das paisagens noturnas; uso de textura, na representação de árvores, gramas; noções de figura e

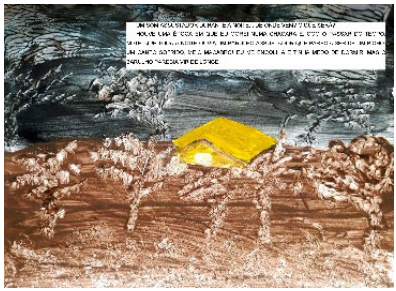
fundo, de escala na representação os personagens, o que pode ser verificado nas figuras a seguir:

Figura 76: A descoberta



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 77: No sítio

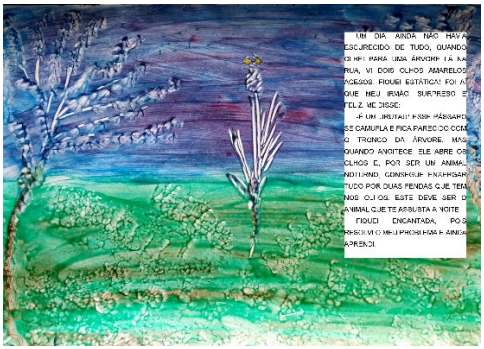


Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 78: Um som estranho

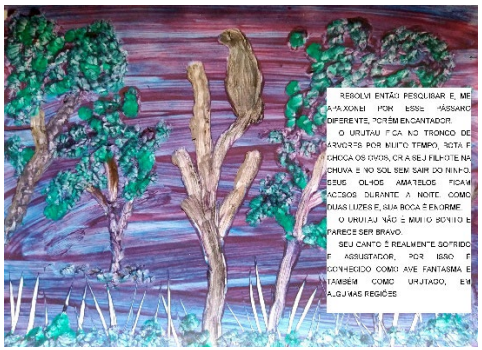
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 79: Olhos amarelos



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 80: A pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 81: A avó

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 82: Fim

Fonte: acervo da pesquisadora

A professora Keli, em relação à proposta acima, escolheu uma história mais recente de suas vivências quando obteve o esclarecimento de uma dúvida existente desde a sua infância: a diferença entre o ovo que é consumido e o ovo destinado ao nascimento de pintinhos. A seguir, o registro da narrativa criada por ela:

> Keli: Título "Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?"
> Qual a diferença entre o ovo de comer e o ovo que virava pintinho? .... Essa dúvida sempre caminhou com a Ana, guardada por vergonha de não saber tal conhecimento, até que mais ou menos há 3 anos, ela foi convidada para passar o feriado do dia dos professores na chácara de sua amiga Janete.
> O dia estava ensolarado, um azul no céu como ela nunca viu. Foram para a chácara bem cedinho, Ana e seus filhos - Gabriel e Amanda.
> A casa da chácara era bem simples, com um quarto, um banheiro e uma cozinha aberta, onde ficaram cozinhando e vendo as crianças brincarem. Tomaram café da manhã, que foi pão com mortadela, café e bolo.

> No decorrer do tempo, almoçaram e, após o almoço, prepararam a piscina para nadar e, enquanto a piscina enchia, foram andar por entre as árvores e conhecer a chácara, que é bem arborizada, tem árvores frutíferas e não frutíferas.
>
> De repente, as galinhas começaram a ciscar próximo delas, as crianças jogavam milho e elas vinham comer, foi nesse momento que Ana lembrou de uma dúvida, que tinha desde criança: "Como as pessoas sabiam qual o ovo era para comer e qual virava pintinho?"
>
> E Ana fez essa pergunta para sua amiga Janete e ela logo respondeu:
>
> - O ovo que nasce pintinho é galado!
>
> - Galado? O que é isso? Perguntou Ana.
>
> A Janete respondeu:
>
> - O ovo que a galinha choca é aquele que resultou do namoro do galo com a galinha. Todas as galinhas têm um período de botar ovos, mas aquele ovo que ela "choca" é galado, o ovo que vira pintinho.
>
> Então, desde aquele dia, a Ana nunca mais esqueceu desse aprendizado, nem seus filhos, que sempre lembram dessa história quando vão à chácara. É um conhecimento para a vida inteira.

Na narrativa anterior, da professora Keli, é possível constatar a possibilidade de as dúvidas existentes no pensamento de uma criança perdurarem até a fase adulta, seja por vergonha ou timidez, impedindo-a de fazer perguntas e obter as respostas para suas inquietações.

Nesse sentido, é importante para o professor, no exercício de sua profissão e em qualquer segmento, ter uma atitude de escuta em relação ao educando criança ou adulto, permitindo-lhe fazer questionamentos, expressar pensamentos e ideias.

Com isso, temos mais uma constatação do resultado das práticas da escola tradicional refletidas na fase adulta. Se a relação entre o professor e a criança é marcada pelo autoritarismo, ela sentirá medo de fazer perguntas e, como no caso da professora Keli, o sentimento de medo e vergonha em realizar perguntas poderá perdurar até a fase adulta. Ela só conseguiu esclarecer a sua dúvida com a ajuda do outro e pela existência de uma relação de confiança e amizade.

Esse fato conduz a alguns questionamentos: será que nós, professores, permitimos que as crianças façam perguntas? Damos o direito de voz a elas? Nunca é demais lembrar que nossas práticas de hoje com as crianças se refletirão no futuro adulto.

A objetivação dessa história foi de grande significado para professora Keli, despertando nela o desejo de transformar a sua história em um livro ilustrado para ser compartilhado com as crianças e com suas amigas professoras. Na ilustração da narrativa " Qual a diferença entre o ovo que comemos e o ovo que vira pintinho?", ela utilizou o desenho para realizar as ilustrações e recursos de representação, expressando suas ideias e, ao mesmo tempo, criou soluções para representar a forma figurativa, em especial, a forma da figura humana. Conforme as figuras a seguir:

Figura 83: Qual a diferença

Fonte: Acervo da pesquisadora

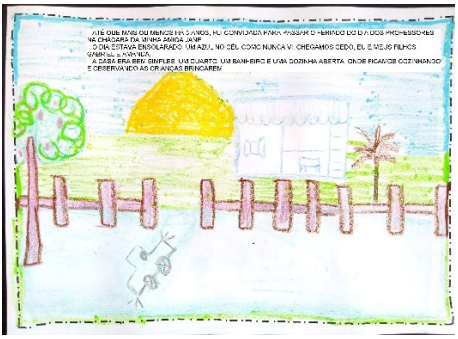
Figura 84: O ovo

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 85: A pergunta

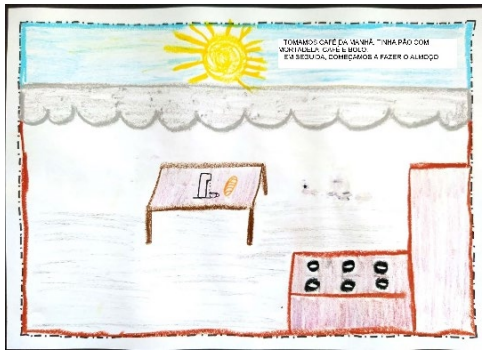
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 86: Sítio



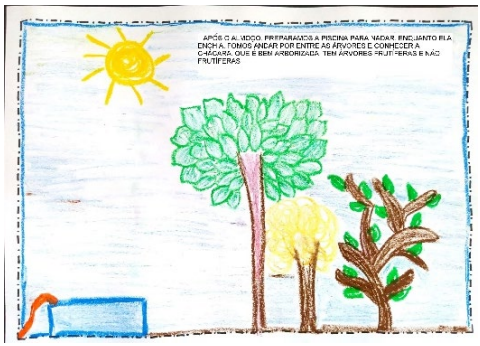
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 87: Café



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 88: Árvores



Fonte: Acervo da pesquisadora

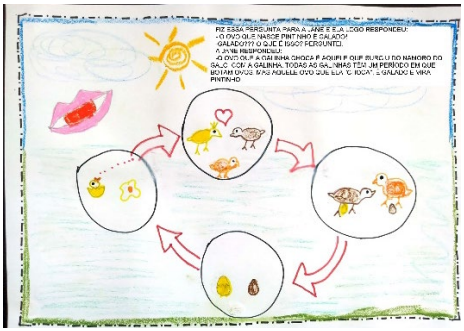
Figura 89: Galinhas

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 90: A dúvida

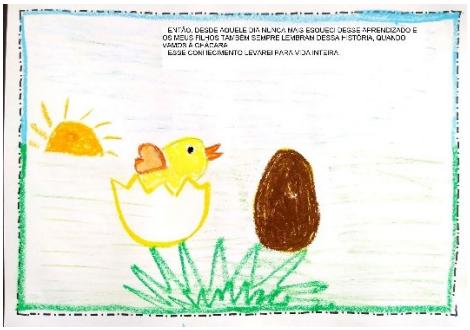
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 91: Diferença



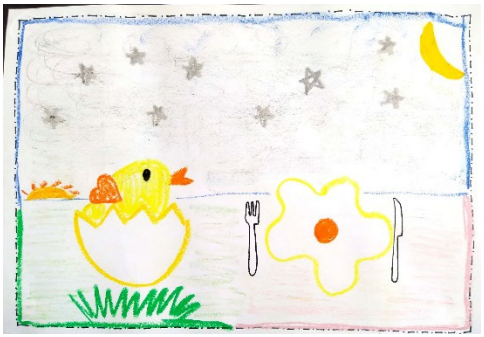
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 92: Pintinho



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 93: Ovo frito



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao propor às professoras a escrita de fatos marcantes de suas vidas, com a aquisição de um novo conhecimento, os objetivos iniciais foram: retomar o conteúdo estudado na formação, estrutura de uma narrativa, desenvolvimento da imaginação e a escrita autoral. Porém, ao ler o conteúdo das narrativas, foi possível ver o quanto uma escrita pode ser expressiva quando é oportunizada à pessoa a expressão de seus pensamentos e sentimentos.

Segundo Andruetto (2012, p. 54) "Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso".

Por meio dessas narrativas tive a oportunidade de conhecer um pouco do outro, do sentimento de cada uma delas, suas alegrias, suas amarguras, seus pensamentos, suas vivências. Esse diálogo foi um exercício de se pôr no lugar do outro, gerando a sensibilização no grupo, melhor compreensão das atitudes de cada uma, o respeito pelas diferenças e o nosso desenvolvimento.

Além disso, observo nessa proposta a utilização de fatos de suas vivências na elaboração das narrativas de forma tranquila. Isso reforça a importância do repertório para a atividade criadora.

Em um outro encontro, as professoras foram convidadas a criarem, a partir de personagens que elas deveriam inventar, utilizando os temas "linhas", "formas" ou "cores". A ideia de propor esses temas surgiu após o estudo sobre o conteúdo da sintaxe visual, os elementos das artes visuais. Alguns desses elementos possuem uma diversidade de tipos, como exemplo a linha, que pode ser: reta, curva, ondulada, grossa, fina, quebrada, espiralada etc. Devido a essa diversidade, vi a possibilidade de transformá-los em personagens de histórias, desenvolvendo, assim, a imaginação das professoras.

Além disso, devido ao desafio de dar vida a personagens não existentes, escrever a partir de um personagem imaginário contribuiria para o desenvolvimento da atividade criadora. O fato de as professoras expressarem algumas preocupações e medos sobre a proposta de ilustrar uma narrativa também reforçou essa opção. Com a ampliação do conhecimento sobre linhas, formas e cores, a proposta de ilustração por meio desses elementos seria algo viável, pois estaria atuando na ZDP e não para além das possibilidades das professoras.

Dessa forma, pensando em colaborar nas atividades de ilustração, procurei trazer a história de alguns ilustradores, suas produções e técnicas utilizadas na realização das ilustrações. Três obras, em especial foram revistas, pois os ilustradores utilizam elementos das artes visuais como a linha e a forma, apresentando a possibilidade de expressão de ideias por meio do uso de poucos elementos da linguagem visual, conforme a intencionalidade de cada

um. As obras revistas foram: “A parte que me falta”, de Shel Silverstein (2018); “A linha”, de Cláudia Rueda (2018); “Psssssssssssiu!”, de Silvana Tavano e Daniel Kondo (2012). Nessa proposta de atividade, o objetivo específico foi o de focar alguns elementos das artes visuais como as linhas e as formas, já que eles estão em evidência nas referidas obras.

É importante esclarecer que a apresentação de uma forma menos complexa de ilustração não significa a imposição de limites ou a valorização de apenas um tipo de proposta visual. Pelo contrário, é fundamental à criança ter acesso a diferentes recursos visuais, a obras de ilustradores conceituados, a produções culturais mais elaboradas e, assim, obter a ampliação do repertório e das condições de realizar escolhas intencionais para melhor expressar-se.

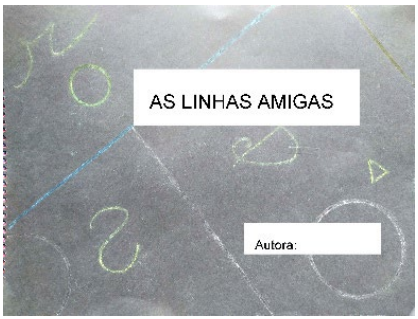
Desse modo, apresento a seguir a história criada pela professora Lis, a partir da proposta do uso de elementos das artes visais na criação de narrativas:

> Lis: Título “Linhas amigas...”
> Certa manhã ensolarada e quente, a dona linha Ondulada acordou preguiçosa e foi passear no parque.
> Tamanha era sua distração que nem percebeu uma outra “linha”, muito mal-humorada, que era conhecida como “senhora Quebrada”.
> – Nossa que braveza! Diziam as outras linhas.
> As demais linhas nem se atreviam em cumprimentá-la.
> Por distração da linha Ondulada, trombou com a linha Quebrada e, ouviu logo um resmungo:
> – Rmm, olha por onde passa!
> A linha ondulada não perdeu a chance de responder:
> – Bom dia senhora Quebrada, percebo que a senhora está bem elegante hoje! Como consegue ter tanto charme?

Desconcertada, a senhora Quebrada ficou sem jeito e, pela primeira vez, respondeu com gentileza:
– Não fiz nada, acordei mais disposta.
Bem, nem preciso dizer que começou uma conversa bem curiosa entre as duas.
Ficaram amigas e todas as manhãs se encontravam no parque para conversarem.
Com o tempo, todos foram notando mudanças na linha Quebrada, seus traços já não eram tão ríspidos, foram se ondulando e as duas amigas já se pareciam tanto!
A senhora "Quebrada/ Ondulada", começou a conversar mais com as outras linhas, sorriu mais e fez novas amizades.
As linhas mudam todos os dias, se escolhem a mudança.
O livre arbítrio pode ser uma linha ondulada ou uma linha quebrada.

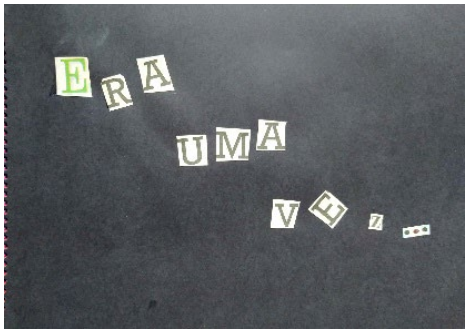
A professora Lis escolheu essa narrativa para elaborar o livro ilustrado e utilizou o desenho com lápis de cor e giz de cera em suas ilustrações. A representação dos personagens, em forma de linhas, não gerou grandes dificuldades à professora, pois se sentiu segura para realizar a atividade proposta. Suas ilustrações podem ser observadas nas figuras abaixo.

Figura 94: Capa



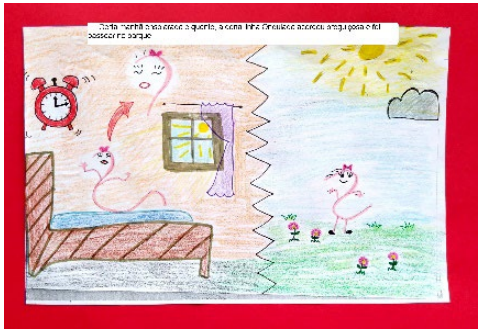
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 95: Era uma vez



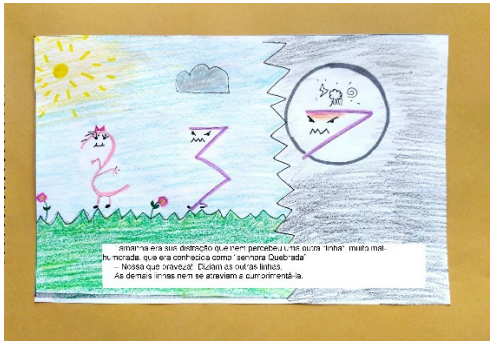
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 96: Linhas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 97: Distração

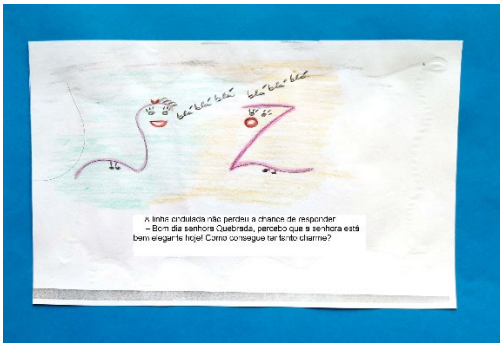


Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 98: O encontro

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 99: Diálogo inicial

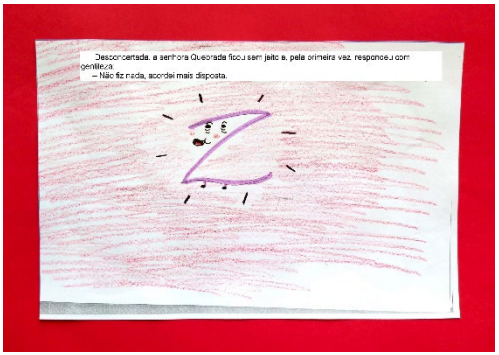


Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 100: Diálogo

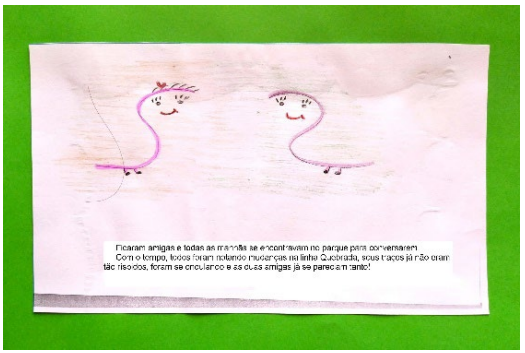
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 101: Mudança



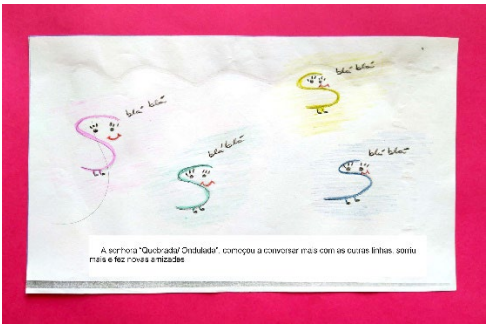
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 102: Amizade



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 103: Mais amigos



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 104: Forma

Fonte: Acervo da pesquisadora

Abaixo segue outra produção com a mesma proposta de criação e elementos das artes visuais como a 'linha', produzido pela professora Sara sob o título "Uma cidade diferente":

> Sara: Título "Uma cidade diferente"
> Era uma vez uma cidade muito alegre e cheia de vida, seus moradores eram linhas das mais diferentes formas e era exatamente essa a beleza do lugar.
> Eu sou uma Espiral muito divertida e maluquinha e assim também eram meus amigos mais próximos.
> Na escola onde passávamos a maior parte do dia, as linhas Retas se destacavam entre as demais, pois eram mais objetivas em tudo o que faziam, enquanto as outras formas assim como eu, acabavam se enrolando, indo e voltando nos pensamentos até chegarem no mesmo resultado.
> Nesta cidade tinha um prefeito linha Grossa casado com uma esposa linha Fina e ele, acostumado com a diversidade do seu povo, promovia uma festa grandiosa, onde todos poderiam mostrar suas habilidades e exaltar suas qualidades. Geralmente, ao final das apresentações, surgiam amizades e novos amores.
> E eu acabei me encantando por uma linha Curva que, ao ver minha forma espiralada, se apresentou a mim na forma de

> coração, foi amor à primeira 'linha', estávamos apaixonados um pelo outro.
>
> Assim começamos a escrever a nossa própria história: indo e voltando, enrolando e desenrolando, subindo e descendo, buscando construir uma nova linha das nossas vidas.

Nas duas produções apresentadas acima, das professoras Lis e Sara, observa-se a criação de narrativas e de personagens originais. Embora a proposta tenha sido a mesma para todas, nenhuma produção saiu sequer parecida com a outra. Com isso, ratifica-se a importância da apropriação do conhecimento sobre a temática, a ampliação de repertório, o acesso às obras literárias e entrar em atividade. A escuta da fala das professoras e a organização intencional das ações também foram fundamentais nesse processo, possibilitando condições para produção de narrativas.

Nesse processo de ilustração vivenciado pelas professoras, a produção realizada pela professora Sara levou-me a uma reflexão sobre o uso do lápis preto nas atividades de desenho. É comum, no ambiente escolar, o uso do lápis preto apenas como um recurso que permite o apagamento de suas marcas quando ocorre um erro ou na realização de um esboço de desenho a ser colorido posteriormente. Porém, é importante conceber o lápis grafite como um recurso expressivo na linguagem visual, pois muitos artistas e ilustradores o utilizam em suas produções.

O professor, se superar a concepção simplista do uso do lápis preto, poderá oportunizar às crianças o uso dele como recurso artístico, explorando os seus diversos tons, os efeitos de luz e sombra etc.

Outra questão a ser considerada é a valorização das escolhas das crianças para o exercício da autonomia e do desenvolvimento da autoria. É frequente observar nas escolas crianças desenharem com o lápis preto e, ao demonstrarem o desejo de não colorir, o professor não permite tal opção, obrigando-as a seguir o padrão.

Segundo Rui de Oliveira, (2008), é importante oportunizar às crianças a opção de ilustrar em preto e branco, por oferecer muitas possibilidades e,

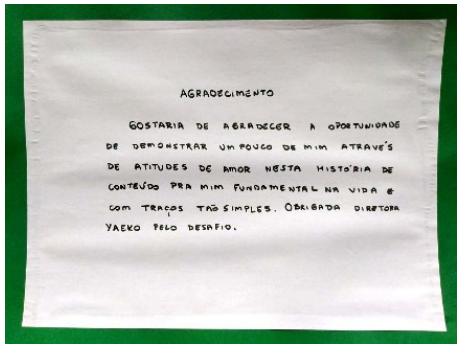
> [...] até mesmo de ancestralidade na história da ilustração, tão importante quanto a ilustração em cores. Talvez até pelo grafismo e contragrafismo, ou seja, o preto e o branco do papel que o ilustrador tem diante de si, sua aparente exiguidade de recursos apresenta uma dificuldade de resolução muito mais complexa do que quando o artista dispõe da possibilidade da cor. (OLIVEIRA, 2008, p. 51)

Dessa forma, a professora Sara optou em fazer suas ilustrações com o lápis grafite e a narrativa escolhida foi "Uma cidade diferente", conforme as figuras a seguir.

Figura 105: Uma cidade

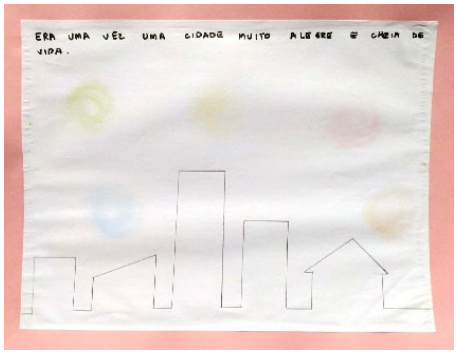
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 106: Agradecimento



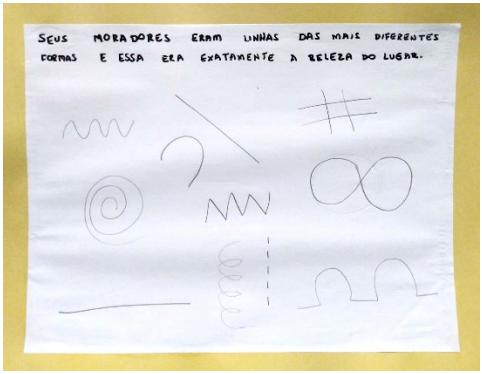
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 107: A cidade



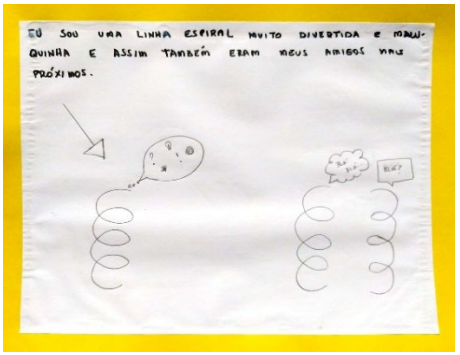
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 108: Linhas diferentes



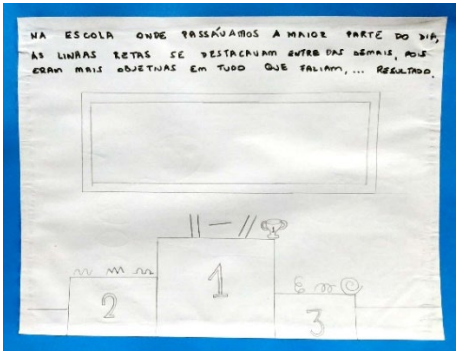
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 109: Linha espiral



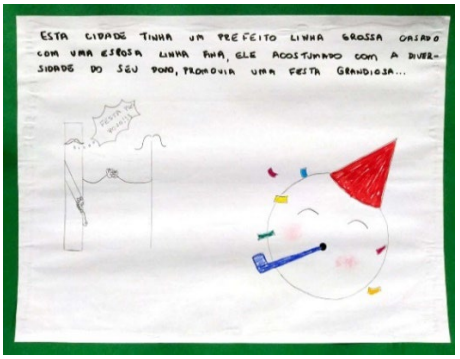
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 110: Medalhas



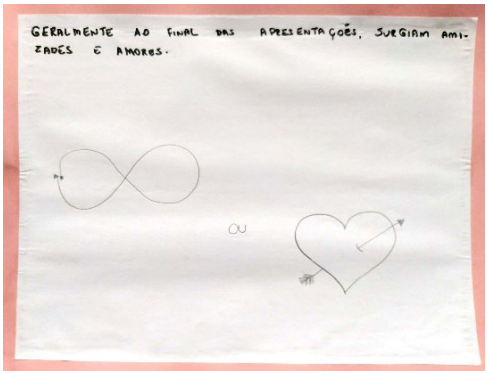
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 111: Festa



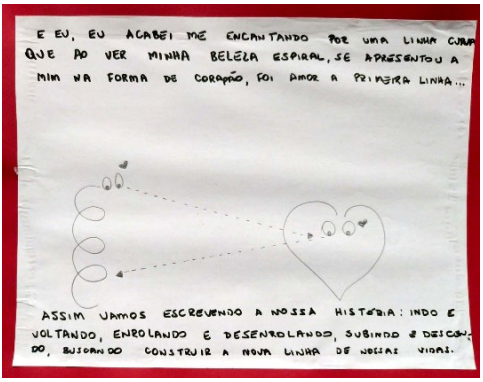
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 112: Amores



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 113: Coração



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse processo de produção de narrativas e ilustrações, as professoras destacaram a importância das boas referências. Isso foi expresso no relato da professora Lene:

> Lene: E, uma coisa que eu não tinha nem pensado, que desenhar só com linhas é possível, é uma outra opção para a gente ter o poder de escolha, a gente tem que ter várias referências, porque senão, quando a pessoa não tem boas

> referências, ela acha que é incapaz, [...] quando você tem boas referências, você pode escolher.

É importante lembrar que antes de propor a atividade de elaboração de um livro ilustrado, apresentei uma sequência de trabalho com a pintura a dedo, ampliando as opções de técnicas ao ato de ilustrar. O processo criador de alguns artistas e ilustradores também foi apresentado, desmistificando o processo e a concepção de "dom".

No primeiro momento, foi solicitada às professoras a leitura sobre algumas práticas de artistas e relatos de ilustradores, com a intenção de conhecer o processo de criação e o trabalho de pesquisa de imagens, de cenários, de objetos, de estudos; a elaboração de projetos e esboços por parte deles. Após essa observação, as professoras foram convidadas a elaborar um projeto de ilustração e compartilhar com o grupo para obter contribuições. Foram propostas escolhas das técnicas a serem utilizadas no projeto, a partir das quais constatei a ampliação das opções na realização das ilustrações, em especial, a técnica de pintura a dedo, pois três professoras optaram por ela em seus projetos.

Ao observar as ilustrações apresentadas acima pude constatar avanços nas produções em relação ao início da formação, pois as professoras desconheciam os conteúdos da linguagem visual e se sentiam incapazes de se expressarem por meio de imagens. Além disso, percebi um cuidado em evitar os desenhos estereotipados, principalmente no desenho de árvores.

A partir da avaliação e das análises de tais produções, vejo outras possibilidades de continuidade dessa formação, por exemplo: a ampliação dos estudos sobre a linguagem visual, o aprofunda-

mento do conhecimento sobre os seus elementos constitutivos, o estudo das possibilidades de expressão corporal e facial no desenho da figura humana, o conhecimento sobre outras técnicas; o desenho com diferentes meios como o carvão, o giz cera, o lápis de cor; o conhecimento sobre procedimentos de produção de efeitos de luz e sombra, de profundidade, entre outras possibilidades para a expressão, assim, melhorar as condições de trabalho com esses conteúdos com as crianças.

No relato da professora Lene, abaixo, podemos confirmar esse fato, pois após a apropriação das técnicas, do conhecimento sobre os autores e outros conteúdos, começou a desenvolvê-los com as crianças.

> Lene: E, muitas vezes, nos estudos, a gente viu várias técnicas, vários artistas. Então, isso começou a clarear para a gente né, com a formação se começa a ter, a pensar em outras possibilidades e a levar isso para as crianças também, isso é importante!

As produções das professoras, além de significarem uma avaliação final em relação à pesquisa, seriam ao mesmo tempo uma avaliação inicial para um novo projeto de formação, um novo ponto de partida: o nível real das professoras. Ao se verificar necessidades nos professores ou nas professoras, novos encaminhamentos poderão ser traçados para ajudá-los, atuando na ZDP. Lembramos que vemos a ZDP como um indicador de que uma função está em desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988). O processo de ensino-aprendizagem na escola necessita ser planejado, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real, direcionando-o

para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, em busca de novas conquistas (MELLO, 2005)

A partir das análises realizadas nesse item, é possível confirmar que "Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas" (VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

3.2.5 O livro ilustrado e a educação desenvolvente na Educação Infantil

Neste item, analisarei algumas atividades relacionadas ao trabalho com o livro ilustrado, realizadas na escola antes do isolamento social, e outras, na forma de ensino remoto, com registros fotográficos e vídeos enviados pelas famílias.

A EMEI onde ocorreu esta pesquisa atende crianças de um ano e oito meses a cinco anos, com turmas em período parcial e integral. As turmas são montadas de forma mista, com crianças frequentando o período integral e crianças em período parcial. Por uma questão de organização e para a viabilização das análises, optei por selecionar produções de crianças da faixa de 4 e 5 anos das turmas do Infantil IV e do Infantil V. Apenas em uma atividade houve a participação de uma criança de dois anos da turma do Infantil II, porque ela e o irmão, da turma do Infantil V, realizaram a tarefa em conjunto. A minha opção por selecionar alguns registros em forma de vídeo, para a análise, justifica-se pelo fato de possibilitar a observação da criança em atividade e suas falas.

A análise das atividades realizadas pelas crianças intenciona a refletir sobre o trabalho com o livro ilustrado como atividade promotora do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

A atividade "em sua forma desenvolvida pode ser definida como uma cadeia de ações articuladas por um determinado motivo" (PASQUALINI, 2016, p. 96). Conforme a autora, a complexidade desse processo ainda não está presente na conduta da criança pequena. Na infância inicia-se a constituição da atividade, com possibilidade de se complexificar e enriquecer, constituindo-se meta do processo do desenvolvimento humano. Assim, a capacidade de estabelecer finalidades para suas ações não surge naturalmente na criança. A conquista dessa capacidade depende essencialmente das condições de educação proporcionadas a ela.

Desse modo, é fundamental que o professor "ao propor determinada atividade pedagógica, construa com a criança finalidades para suas ações; finalidades essas que a criança não apenas compreenda, mas sinta-se inclinada ou motivada a perseguir, isto é, que mobilizem a criança afetiva e cognitivamente" (PASQUALINI, 2016, p.97).

Conforme Leontiev (1988, p. 78), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da atividade estabelecem uma relação de dependência entre si. Uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, "é frequentemente o resultado da execução de uma atividade tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução ainda mais aprimorada dessa atividade".

Com a apropriação dos princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural e dos conteúdos específicos da arte literária, as professoras mudaram suas práticas e passaram a organizar suas ações de forma intencional, visando à promoção do desenvolvimento das crianças, atuando na ZDP delas. Dessa maneira, o livro ilustrado e o livro de imagem passaram a fazer parte dos planos com frequência.

Para possibilitar o acesso de todas as crianças ao livro ilustrado, as professoras digitalizaram os livros e transformaram as imagens em vídeos, enviando às crianças para a realização de recontos.

A professora Keli, por exemplo, após ter apresentado o livro "Ida e Volta" de Juarez Machado, dialogando com as crianças sobre o observado nas ilustrações, propôs uma atividade de leitura de imagens na qual mostrava a imagem do livro; cada criança deveria proferir uma cena, possibilitando a participação de todos. Ficou registrado em áudio a proferição das crianças.

O livro "Ida e Volta", segundo Spengler, (2010), foi o primeiro livro de imagens feito pelo escritor e ilustrador brasileiro Juarez Machado. O livro foi desenhado em 1969, publicado numa coedição Holanda/Alemanha e depois na França e Itália, em 1975. Apenas em 1976 foi publicado no Brasil. O livro possui uma dinâmica bem interessante. Não apresenta o personagem principal da narrativa. Mostra apenas indícios da pessoa que circula pelos diversos ambientes e espaços, envolvendo-se em diversas situações. Durante a narrativa, as imagens vão dando pistas, requisitando a imaginação do leitor, a realização de inferências e conexões, conduzindo a diversas opções de expectativa. A narrativa prende a

atenção dos leitores, que esperam ansiosamente o final da história para descobrir quem é a pessoa misteriosa.

Para dar sequência ao trabalho, valorizar a participação das crianças e dar sentido à atividade, foi realizado um vídeo com as imagens do livro "Ida e Volta", no qual as vozes das crianças foram inseridas, criando um material coletivo do grupo de crianças do Infantil V.

A leitura de imagens foi realizada por 18 crianças. Para preservar a identidade delas, os nomes são fictícios. A proferição foi transcrita abaixo:

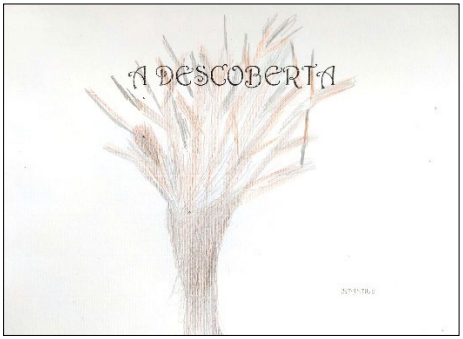
> Rodrigo: Ida e Volta- Juarez Machado
> Letícia: Um homem saiu do banho e pôs a roupa e o sapato
> Marcio: Sentou na cadeira e tomou o café
> Elisabeti: Colocou uma música e dançou
> Ofelia: O homem pegou o chapéu e saiu
> Katia: O homem fechou a porta e pegou uma maçã
> Kely: O homem jogou a maçã no lixo e um cachorro acompanhou junto
> Anderson: O cachorro parou no poste e fez xixi
> Roberta: O cachorro foi na casinha
> Gustavo: O homem comprou uma flor
> Eduardo: Entregou uma flor pra uma senhora
> Taísa: Ele encontrou uma pessoa com sapatos pequenos
> Mariana: Era um homem com pernas de pau
> Júlia: Ele jogou bola e quebrou o vidro da janela
> Lucas: Ele encontrou uma loja de bicicleta e saiu andando com ela
> Patrícia: Ele desceu de bicicleta e caiu
> Érika: O homem caiu da bicicleta e sujou o seu sapato e o seu pé de verde
> Rafael: O homem voltou pra casa e tomou banho.
> Todas: Fim!

Com a leitura realizada pelas crianças de cinco anos, da turma do Infantil V, fica evidente a importância do trabalho desenvolvido pela professora com o livro de imagens, pois pode-se observar a expressão das crianças por meio da linguagem; a capacidade de captar detalhes das ilustrações; o uso da imaginação, possibilitando a visualização dos personagens apenas pelos indícios, ou seja, por meio das marcas de pegadas de cachorro, marcas de sapatos, de pés, de pneu de bicicleta, inferindo sobre os personagens e fatos, promovendo o desenvolvimento do pensamento.

Uma outra proposta de atividade foi apresentada às crianças pela professora Ana. Ela utilizou sua narrativa autoral com o objetivo de oportunizar a vivência de um processo de ilustração de livro. Ela fez algumas adaptações em sua história sob o título "A descoberta", criada durante a formação, e propôs às crianças a realização das ilustrações a partir do texto escrito. Todas as crianças receberam várias folhas de papel vergê, contendo um texto impresso para, ao final do projeto, montarem o livro ilustrado.

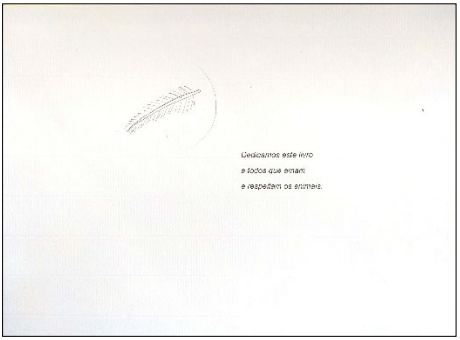
Para a criação de ilustrações, a professora Ana foi proferindo o texto de cada página e as crianças discutiam sobre os desenhos mais viáveis para representar o conteúdo proferido. Após as discussões, elas realizaram as ilustrações. Abaixo, seguem algumas figuras para exemplificar a produção das crianças.

Figura 114: A descoberta 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 115: Dedicatória



Fonte: Acervo da pesquisadora

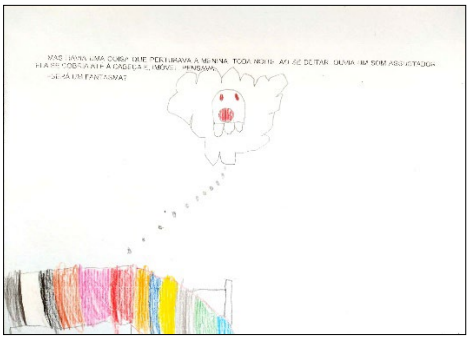
Figura 116: Ana

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 117: Árvores

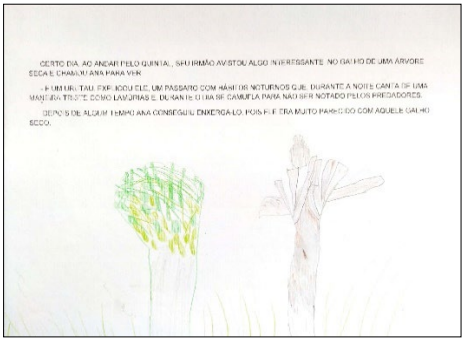
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 118: Fantasma



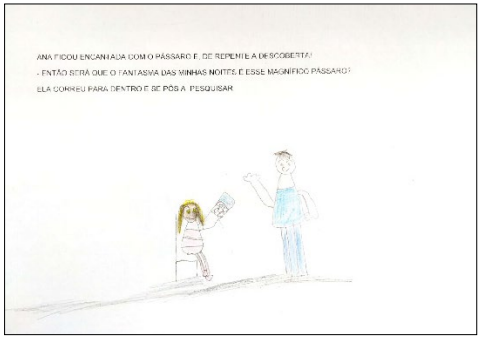
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 119: Árvore seca



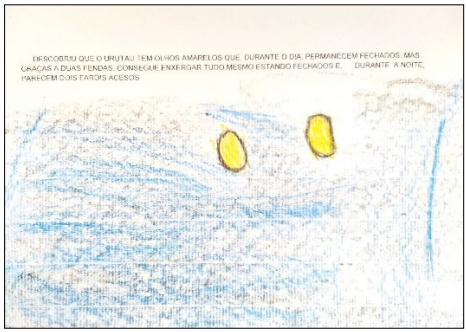
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 120: Descoberta do Urutau



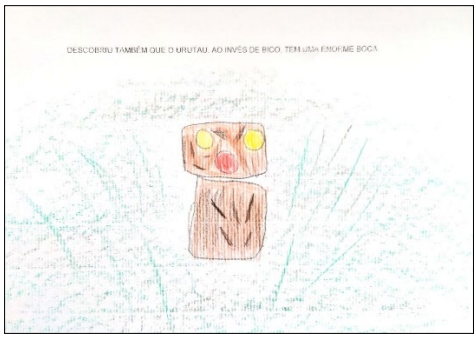
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 121: Olhos amarelos



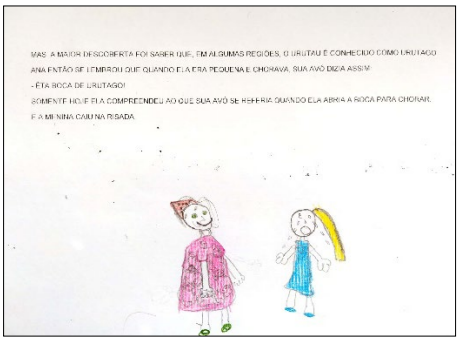
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 122: O Urutau



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 123: A avó



Fonte: Acervo da pesquisadora

Com essa proposta, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer uma produção autoral da professora Ana e ilustrar sua história, compreendendo que qualquer pessoa é capaz de produzir um livro ilustrado.

Observei, nos desenhos feitos pelas crianças, o mesmo fato observado nas produções das professoras: a superação do desenho estereotipado de árvores. Isso reforça a questão de o professor oferecer apenas o que ele sabe. Se faz desenho de árvores de forma estereotipada, consequentemente ensinará às crianças a fazerem do mesmo jeito, perpetuando a história do ensino tradicional.

Em outra proposta, o vídeo do livro de imagem "Ida e Volta", de Juarez Machado, já citado acima, elaborado com a gravação das vozes das crianças, foi enviado como tarefa de leitura no ensino remoto. Para essa tarefa foi solicitado aos pais o envio de um registro das crianças realizando a atividade, podendo ser em forma de fotos, vídeos, desenhos etc.

Um registro dessa atividade, em formato de vídeo, foi enviado por uma mãe de uma criança da turma do Infantil V. Nele estão presentes duas crianças realizando uma leitura em conjunto. A

mãe propôs a cada criança a leitura de uma cena; uma de cada vez. Uma criança era da turma do Infantil V, com cinco anos de idade e a outra era a sua irmã, da turma do Infantil II, com dois anos. Segue abaixo a transcrição do vídeo:

> Enrico: Ida e Volta de Juarez Machado
> Antonella: O homem trocou de roupa
> Antonella: Tomou café e...
> Enrico: (É a minha vez!) Ele ligou o som e dançou
> Antonella: Colocou o chapéu e saiu
> Enrico: Ele saiu fora de casa e pegou uma maçã e as folhas caíram. (Vai!)
> Antonella: E o homem jogou no lixo a maçã e... (Vai!)
> Enrico: O cachorro encontrou um poste fez xixi no poste
> Antonella: O cachorro foi na casa
> Enrico: O homem comprou uma flor
> Antonella: Ele deu uma flor pra ela
> Enrico: Ele encontrou alguém que tinha sapatos pequenos, um homem com pernas de pau. (Vai!)
> Antonella: Ele jogou bola no vidro e quebrou o vidro
> Enrico: Ele encontrou uma loja de bicicleta e ele saiu com a bicicleta
> Antonella: E ele caiu e sujou o pé

O vídeo não estava na íntegra, pois a parte final havia sido cortada. Não apareceu a última cena, mas foi possível observar que as duas crianças conheciam a história na íntegra. O irmão mais velho atuou como o parceiro mais desenvolvido, ajudando a irmã a prestar atenção para realizar a proferição no seu momento, lembrando-a sobre a sua vez de ler, dizendo: "É a minha vez!" Outras vezes indicava a vez da irmã, dizendo: "Vai!". Agindo desse modo, a irmã

também aprendeu a esperar a sua vez e começou a agir como o irmão, ao lembrá-lo do momento de sua leitura, dizendo: "Vai!".

Na transcrição desse vídeo e na transcrição do vídeo anterior, o qual serviu para uma leitura coletiva da turma, é possível observar, durante a atividade, a requisição das funções psíquicas, pois as crianças prestaram atenção, observaram os detalhes das imagens, utilizando a percepção visual; expressaram-se por meio da linguagem, imaginaram os personagens apenas pelos indícios como marcas de pegadas, inferindo sobre os personagens e acontecimentos. Também foi requisitado o autocontrole da conduta quando cada criança deveria esperar a sua vez para realizar a leitura. Nesse sentido, quando as funções psíquicas são requisitadas em atividades que façam sentido, elas se desenvolvem.

Com a continuidade do isolamento social, todas as atividades passaram a ser remotas. As professoras começaram a criar vídeos com as imagens dos livros e inserir áudios com suas vozes, realizando a proferição das histórias. Depois esse material era enviado às crianças para o reconto.

Um outro livro de imagem foi transformado em material didático e enviado às crianças: "O gato Viriato fazendo arte", de Roger Mello (2002).

Roger Melo é brasileiro, artista gráfico e autor de livros, peças teatrais e histórias em quadrinhos. O livro citado apresenta um gato descansando tranquilamente, quando uma lagartixa joga uma bolinha na cabeça dele. Ele acorda e sai em perseguição à lagartixa e, nessa dinâmica, ambos derrubam tintas de cores diferentes; pisam e passam por uma tela em um cavalete, deixando vários borrões coloridos e marcas de pegadas. Surge o dono da tela, que a pega e a

coloca debaixo do braço, enquanto o gato e a lagartixa o observam temerosos. Porém, ao final, o quadro aparece na parede de uma sala, decorando o ambiente, e tanto o gato como a lagartixa apresentam uma expressão orgulhosa.

Na atividade com o livro de imagem "O gato Viriato fazendo arte", foi solicitada às crianças a leitura da narrativa visual.

Por meio do retorno dos registros das crianças em atividade, constatei que a maioria realizou a leitura sem dificuldade. Em um dos registros em vídeo enviado pelos pais há uma criança explicando o porquê do título do livro "O gato Viriato fazendo arte".

No início do vídeo, a mãe solicita ao filho que conte à professora o porquê de o livro ter tal nome. A criança era da turma do Infantil V. Segue abaixo a transcrição da explicação da criança:

> Mãe: Filho, conta para a professora por que o livro se chama "O gato Viriato fazendo arte"
> Enrico: Porque o gato estava correndo para pegar a lagartixa e sem querer ele derrubou a tinta numa tela branca e o homem veio, o dono da tela branca, e o gato correu, ele viu a tela toda bagunçada e achou uma arte e colocou na parede da sala.
> Mãe: E aquilo era uma obra de arte?
> Enrico: Ele achou!
> Pai: Era uma pintura?
> Enrico: Por isso que se chama "o gato Viriato fazendo arte".

Na fala de Enrico, observo a compreensão da narrativa visual e também a compreensão do título do livro, sintetizando a história. Quando a mãe lhe pergunta: "E aquilo é uma obra de arte?" Ele responde: "Ele achou!", demonstrando capacidade de análise e inferência sobre o personagem, o dono da tela. Esse diálogo da

criança demonstra a requisição de várias funções psíquicas nessa atividade com o livro ilustrado, principalmente a organização do pensamento e da linguagem.

Outro vídeo, também de Enrico, foi enviado à professora do Infantil V, pela mãe, no qual ele faz uma indicação de um livro: "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry aos seus amigos da escola.

A seleção do vídeo para análise justifica-se por apresentar conteúdos trabalhados pelas professoras na fala da criança, especialmente sobre alguns paratextos e, pelo desejo da criança em fazer um vídeo para os amigos, demonstrando o gosto desenvolvido por livros. O texto transcrito segue abaixo:

> Enrico: Oi pessoal, eu tenho outro livro para vocês
> Se chama O Pequeno Príncipe (passou o dedo sobre a escrita do título)
> Aqui tem a capa e o título (mostrou a capa)
> Quem escreveu essa história foi 'Antoine de Saint Exupery' (apontou o dedo para o nome do autor)
> Quando a gente abre, tem a falsa folha de rosto (mostra a falsa folha de rosto)
> Depois a folha de rosto que é bem linda! (mostra a folha de rosto que contém uma imagem do Pequeno Príncipe e passarinhos)
> Depois temos um monte de informações sobre o livro (mostra outros paratextos)
> E quando começa a história, é muito linda (mostra o miolo do livro)
> E quando a gente fecha, (mostra a contracapa) tem a imagem do livro que estava na folha de rosto (o pequeno príncipe com os passarinhos) E nós temos a contracapa (mostra a contracapa)
> E eu recomendo para ler porque é uma história muito linda

> Quem escreveu é um homem que é da França, é francês
> E ele é muito lindo, eu recomendo para ler.

Enrico, de cinco anos de idade, fez a indicação de um livro, utilizando palavras e denominando vários paratextos como capa, título, autor, falsa folha de rosto, folha de rosto e contracapa de forma correta. Esse fato demonstra a ocorrência de mudanças nas práticas das professoras, inserindo o trabalho com paratextos e com a contextualização da obra e do autor. Com isso, as crianças puderam se apropriar desses conteúdos, passando a utilizar as nomenclaturas com naturalidade em suas práticas de leitura, ou seja, essas crianças nunca mais olharão para o livro ilustrado de forma superficial.

Ainda na fala de Enrico, constata-se, enquanto indica o livro, a sua percepção aguçada ao identificar que a imagem presente na folha de rosto também está na contracapa, confirmando o desenvolvimento de sua percepção visual para as ilustrações e seus detalhes.

Em outro vídeo enviado pela família de Enrico, há uma atividade de reconto da história "Nada ainda?", de Christian Voltz. O livro ilustrado, "Nada ainda?" apresenta uma visão de recorte; o leitor "vê" aquilo que o personagem Luís não vê. Ele plantou uma semente, e "sabe" que seu Luís está enganado ao achar que a semente plantada não deu nada. Segundo Linden (2011, p. 135):

> Enquanto a imagem é resultado de uma focalização externa e o texto tem focalização interna por meio do personagem de seu Luís, o leitor já está envolvido como leitor onisciente. Não será essa, aliás, uma forma de transformar o leitor em narrador? Seja em voz alta, seja mentalmente, o leitor dá uma versão dos fatos ao combinar o olhar externo com o interno.

Nesse sentido, podemos observar Enrico, em sua versão de reconto da história, combinando o olhar externo com o interno. Segue abaixo a transcrição do reconto e, depois, algumas imagens do cenário construído por ele para recontar a história.

> Enrico: Seu Luís
> Nada ainda? Chama o nome do livro
> Hoje o seu Luís cavou um buraco bem grandão
> Ele jogou uma semente dentro do buraco
> E daí ele enterrou a semente
> E daí ele socou, socou, e socou a terra porque a semente gosta de rodar pela terra socada
> E no dia seguinte o seu Luís falou: - Nada ainda?
> Tem que ter calma ele disse pro passarinho
> No dia seguinte: - Nada ainda?
> Perguntou o seu Luís
> Ele falou pro passarinho
> No dia seguinte
> Nada ainda? Ele falou: -Vai dar certo! Pro passarinho
> No dia seguinte: Nada ainda? Ele falou
> No dia seguinte: Vai nascer!
> No dia seguinte: Cansei!... Ele falou
> No dia seguinte, no dia seguinte o passarinho pegou a flor e começou a falar
> -Eu vou dar para a minha namorada eu sei que ela vai gostar e daí eu ganho um beijinho...
> E o seu Luís falou: Nada ainda?
> Fim da história!

A seguir, algumas imagens presentes no vídeo[5], com o cenário criado para a realização do reconto da história.

Figura 124: Semente

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 125: O pássaro

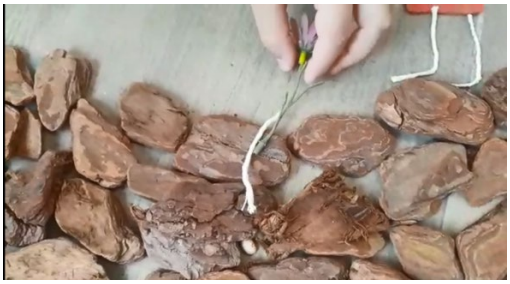
Fonte: Acervo da pesquisadora

[5] A atividade de reconto de história e a elaboração do cenário, presente no vídeo, é de autoria de Enrico Rodrigues Saraiva, da turma do Infantil V.

Figura 126: Germinação

Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 127: A flor



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 128: O pássaro e a flor

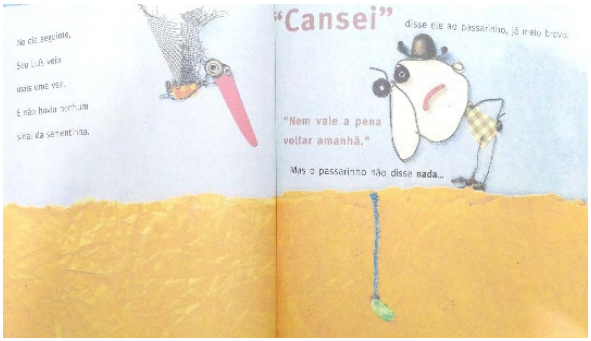
Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 129: Nada ainda

Fonte: Acervo da pesquisadora

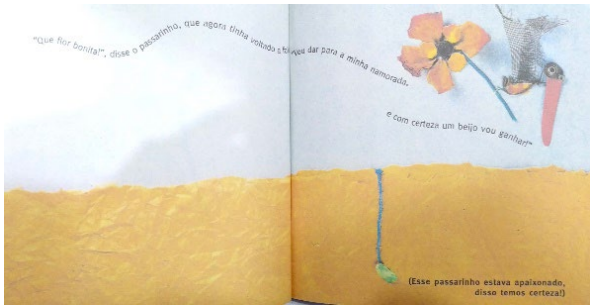
A seguir, duas imagens do livro "Nada ainda?", de Christian Voltz, facilitando a visualização e a comparação do cenário construído por Enrico, apresentado acima, e a obra enviada para o reconto.

Figura 130: Seu Luís



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 131: O pássaro 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao observar a transcrição do reconto de Enrico é possível constatar a memorização da história, pois soube recontá-la na sequência dos acontecimentos e de forma coerente. Também utilizou de sua percepção visual, trazendo para a criação de seu cenário muitos detalhes captados das ilustrações do livro, no qual a linguagem, durante o reconto, foi conduzindo a inserção de novos elementos na cena como a semente, o barbante representando a semente germinando, a flor, o passarinho, que foi representado por um aviãozinho e o seu Luís, construído por Enrico, utilizando barbante, papel e rodinhas de carrinho.

É possível, ao observar o Enrico no vídeo, constatar a apropriação da história, pois não precisou da ajuda da mãe em nenhum momento para lembrar-se da história; recontou com clareza e, ao mesmo tempo, manipulou os objetos do cenário, dando movimento aos personagens e aos fatos. Ao comparar a ilustração do livro e o cenário elaborado por Enrico, pude verificar a ocorrência de soluções criativas na representação das ilustrações, demonstrando uma percepção visual apurada.

Os vídeos enviados pelos pais de Enrico ressaltam também a importância da atuação da família ou do responsável pela criança ao

possibilitar condições para realização das atividades, dando-lhe atenção, realizando questionamentos, requisitando o pensamento e contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

Desse modo, vejo a relevância da orientação ou da formação dos responsáveis pela criança em algumas questões do desenvolvimento infantil e conteúdos escolares. E um espaço possível de formação é na reunião de pais, porque os professores, ao se apropriarem dos conhecimentos, terão condições de esclarecer os pais sobre tais questões.

Segundo Luria (1988), é por meio da constante mediação dos adultos que os processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma, sendo eles os mediadores do contato da criança com o mundo. Se os adultos tiverem conhecimento, terão melhores condições de realizar mediações mais qualitativas, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Em uma outra atividade, a professora Lene enviou para suas crianças sua história autoral "Eu duvido", já citada no item anterior, transformada em vídeo e com a sua voz narrando a história. A proposta teve o objetivo de desenvolver a linguagem por meio do reconto e, também, de desenvolver a autoria com a proposta de criação de uma história pela criança.

Desse modo, a criança deveria assistir ao vídeo e depois realizar o reconto da história da professora Lene; em seguida contaria um fato que aconteceu com ela, como sua professora havia feito.

Segue o reconto da história, em forma de diálogo com a mãe, realizado por Levi, de quatro anos de idade, transcrito abaixo:

> Levi: "Eu duvido"!
> Mãe: Quem escreveu?

Levi: A professora Lene
Mãe: Pode contar a história.
Levi: Era um dia lindo, ensolarado e... e... e... a mãe achou que era melhor colher um pé de pimenta, e pediu ajuda para as meninas
Mãe: O que as meninas estavam fazendo?
Levi: Estavam brincando de faz-de-conta
Mãe: Aonde?
Levi: No jardim! No seu jardim.
Mãe: Tudo bem!
Levi: E daí, e... elas estavam muito, muito felizes e queriam uma tarefa. Daí fazia uma tarefa
Mãe: O que a mãe falou filho?
Levi: A mãe disse, não coloque as mãos nos olhos, nem na boca, e nem no nariz, né?
Mãe: Por quê?
Levi: Porque a pimenta é muito ardida! E... e... e... e daí ela disse: -Eu como essa pimenta!
Mãe: Quem disse?
Levi: A... (pensou um pouco), deixo ver... a Rebeca!
Levi: E a Lene disse: Eu duvido! Você come? Eu duvido, que a Lene disse, né?
Mãe: É.
Levi: Daí elas recolheram tudo e daí ela comeu só um pedacinho e puf puf puf...(fez o gesto de cuspir a pimenta), fez assim né?
Mãe: E fez o que mais?
Levi: Daí fugiu pra casa queimando a boca (levantou do sofá e saiu pulando pela sala com as duas pernas juntas), pulando né?
Mãe: Que mais?
Levi: Depois ela disse: -A minha mãe tinha razão essa pimenta é ardida mesmo!
Mãe: Quem disse isso?
Levi: A Lene! A professora Lene! Eu disse certinho né?

Mãe: Disse! Essa história, quem escreveu?
Levi: Foi a professora Lene!
Mãe: Ela inventou?
Levi: Ela inventou!
Mãe: Ela inventou ou aconteceu com ela de verdade?
Levi: Aconteceu com ela de verdade!

A criança entre três e quatro anos costuma utilizar, além da linguagem verbal, a linguagem gestual e isso foi constatado no vídeo enviado no qual Levi, ao contar a história, também gesticulava, fazia movimentos de correr, de deitar; imitava uma pessoa cuspindo etc. É fundamental ao professor e à professora conhecer o desenvolvimento infantil para compreender a criança e para melhor orientar suas ações, colaborando no seu desenvolvimento. O professor, conhecendo a criança nessa fase, não ficará irritado quando ela, por exemplo, ao contar sobre alguém que viu correndo, também fazer o mesmo para mostrar como a pessoa correu; ou ao contar sobre a ocorrência de uma queda, jogar-se ao chão para explicar como foi a queda. Havendo essa compreensão, a relação será mais harmoniosa.

Após o reconto da história vivenciada pela sua professora Lene, Levi foi desafiado a relatar algo acontecido com ele, seguindo o exemplo de sua professora. Segue abaixo a transcrição:

Levi: Eu me lembrei,
Levi: Eu comi banana e eu chorava, chorava, chorava. Eu queria mais banana, eu comia muito! E daí, o meu pai em vez de me dar banana, me deu tetê, né? Não deu?
Mãe: Talvez!
Levi: E... Quando eu pedi mais "tetê", ao invés de ... ele me deu mamão!

Levi: E daí, quando eu comi todo o mamão, congelou o meu cérebro (colocou as duas mãos na cabeça) e eu fiquei com a barriga cheia (colocou as mãos na barriga) e eu não queria comer mais nada!
Mãe: Não queria comer mais nada?
Levi: Daí fiquei assim relaxando de novo (se esticou no sofá para explicar)
Levi: E daí eu não pedi mais nada, porque eu já estava dormindo naquela hora, quando eu não aguentei mais ficar acordado. Nem deu tempo de ver todo o episódio.
Mãe: Está bem!
Levi: E fim!
Mãe: E fim?
Levi: E isso aconteceu comigo né?
Mãe: Se você está dizendo... provavelmente!
Levi: Aconteceu comigo, você estava filmando, não estava?
Mãe: Agora eu estou filmando.
Levi: Você estava filmando aquilo lá que eu estava comendo e eu queria mais e estava seguindo o meu pai!
Mãe: Ah... filmei, tem um filme mesmo disso seu! Tem mesmo!
Levi: Então! Aconteceu comigo!!!
Mãe: Tá bem!
Levi: Com o meu pai e com você, né?
Levi: E aconteceu com três, né? (mostrou três dedos)
Mãe: Não sei, acho que você tinha um ano
Levi: Eu acho que eu tinha dois anos! (mostrou dois dedos)
Mãe: Eu acho que era um!
Levi: Tá, talvez um ou talvez dois! Eu acho que era dois!
Mãe: Está bom
Levi: Eu já contei a minha história!
Mãe: Já?

Após encerrar essa gravação, a mãe achou o vídeo citado pela criança no qual ele havia se inspirado para a criação de sua história e o inseriu no registro da tarefa.

O vídeo é muito interessante. Levi teria um ano e pouco; estava comendo fruta amassada, uma banana. Quando terminou a banana do pratinho o pai disse: "Acabou! Fala acabou, filho!" e Levi (bebê) começou a chorar. O pai foi buscar mais banana e Levi foi correndo atrás do pai, chorando. O pai retorna com uma maçã, pois a banana havia acabado. Levi come a maçã raspada e ao final, aparentando satisfação, diz: "Abou!"

Ao ver o vídeo de Levi, foi possível constatar a coerência de seu relato atual após contar o que havia acontecido com ele quando era um bebê. Ele preservou a essência do acontecimento, trocou apenas o nome de um alimento e acrescentou alguns fatos. Dessa forma, conseguiu recorrer à sua memória, lembrando do conteúdo do vídeo e ajudou a mãe a se lembrar da existência dele, do vídeo inspirador de sua história.

Esse material reforça a importância da família no auxílio da criança em suas tarefas, de forma colaborativa, esclarecendo suas dúvidas, realizando questionamentos e não fazendo a tarefa por ela. Porque a criança, impedida de atuar como sujeito ativo, terá limitações em seu desenvolvimento psíquico, no exercício da autonomia e na capacidade criadora.

Outro fato observado foi o diálogo da mãe com o Levi, ajudando-o na compreensão. Levi também fez perguntas à mãe, solicitando a confirmação dos fatos, numa dinâmica de troca de palavras. Nesse sentido, Gege (2019, p. 24) afirma: "Ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade. Desta forma, nossas

respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade, ou seja, são contrapalavras do outro. Troco signos alheios por próprios. Desta forma é que construo a compreensão".

Na transcrição acima, observo a atuação da mãe, ajudando Levi na construção de sentidos em torno de suas tarefas, de suas ações, o que resulta numa produção autoral de grande importância para ele. Pode-se observar em sua fala o orgulho em relatar algo ocorrido com ele, uma história pessoal e com sentido, expresso em três momentos da seguinte forma: "E isso aconteceu comigo, né!"; "Então! Aconteceu comigo!!!"; "Eu já contei a minha história".

Isso explicita a importância de ouvir a criança, seus relatos; de valorizar a sua história, mostrando a possibilidade de contá-la e esclarecendo o fato de que todas as pessoas possuem uma história; têm capacidade de escrevê-la e compartilhá-la com outros.

Além de requerer várias funções psíquicas superiores da criança, essa proposta de atividade possibilitou-lhe a compreensão sobre o significado de uma história pessoal, uma história sua, contada a partir de suas vivências.

Sabendo dessa possibilidade, qualquer criança poderá arriscar-se a contar suas histórias sempre que tiver vontade; suas vivências e aventuras; poderá expressar seus sentimentos, ideias, criar personagens fantasiosos ou reais e, assim, objetivar-se em suas produções.

É relevante considerar, no exemplo anterior, a idade da criança: quatro anos. Isso ajuda o professor a compreender a importância de não subestimar a capacidade das crianças, mesmo que sejam bem pequenas. É na relação com o parceiro mais

desenvolvido, por meio de bons modelos, que a criança obterá o seu desenvolvimento.

Constato em todas as atividades propostas, citadas anteriormente, a ocorrência de mudanças na dimensão objetiva das professoras, ou seja, nas práticas, pois passaram a elaborar de forma intencional os planejamentos e a criar novas atividades.

Enfim, as produções das crianças ratificam a importância da formação do professor para o surgimento de uma educação desenvolvente e o trabalho com o livro ilustrado poderá tornar-se uma atividade muito importante, nesse aspecto, para as crianças da Educação Infantil.

3.3 Formação continuada: mudança na dimensão objetiva e subjetiva do professor

Neste núcleo temático discorrerei sobre o livro ilustrado na formação continuada, contribuindo para a mudança do professor nas dimensões objetiva e subjetiva. Segundo Martins (2012), o empobrecimento do trabalho promovido pela alienação se expressa na dimensão objetiva, referindo-se ao não atendimento da função social da atividade e na dimensão subjetiva; na expressão dos sentimentos de falta de sentido e de impotência, na baixa autoestima, na perda de esperança, de ideias, o que pode gerar diferentes formas de sofrimento psicológico ou adoecimentos.

Desse modo, creio serem importantes tais discussões com o objetivo de refletir e superar o empobrecimento do trabalho pedagógico decorrente da falta de conhecimento e das condições precárias de trabalho, da falta de valorização dos professores e professoras.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- A prática pedagógica como objetivação do professor;
- A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens;
- Mudança na dimensão subjetiva do professor;
- Valorização da formação continuada pelo professor;
- Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário.

3.3.1 A prática pedagógica como objetivação do professor.

Nos itens anteriores foi discutida a importância da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento do professor, pois ao nos apropriarmos do conteúdo cultural, promovemos o nosso próprio desenvolvimento enquanto seres humanos. Com isso, o professor terá melhores condições de compreender a sua realidade e transformá-la por meio de suas novas concepções e práticas, ou seja, criará atividades de forma intencional, objetivando-se em seus planejamentos e tornando-se autor de suas práticas.

A apropriação do conhecimento possibilita ao professor condições de realizar análises críticas de suas próprias práticas, identificando ações mais adequadas às crianças. Podemos observar esse fato nas falas das professoras a seguir:

> Keli: [Não costumava fazer antes...] a escolha intencional do livro.
> Lene:[Não costumava fazer antes...] apresentar o autor, além de mostrar os paratextos.

> Leila: [Não costumava fazer antes...] a observação da capa, contracapa, frontispício, folha de rosto, bem como se dá a articulação dos textos do autor e do ilustrador.
> Lis: [Não costumava fazer antes...] a leitura de imagens.
> Sara: [Não costumava fazer antes...] a escolha de um bom livro, que trouxesse uma reflexão/aprendizagem e ter ideia da minha intencionalidade.
> Ana: Hoje procuro com mais critérios os livros que vou trabalhar, leio com antecedência, preparo a hora da leitura.

O professor, ao se apropriar dos conhecimentos, passa a refletir sobre suas práticas, adquirindo condições de se objetivar em suas ações, promovendo mudanças também nas crianças. Isso pode ser o constatado na fala da professora Keli, a seguir:

> Keli: Todos esses "novos conhecimentos" refletiram na minha prática, pois me fez pensar, refletir, mudar e, consequentemente as crianças aprenderam a ser mais reflexivas e questionadoras, fazendo inferências e conexões com sua realidade.

Ao mudar o olhar por meio do conhecimento, objetivar-se em suas práticas e perceber os resultados positivos de sua mudança, o professor começa a confiar na teoria. Isso foi expresso no excerto do relato das professoras a seguir:

> Lene: Porque aí a gente começa a ter outro olhar, a gente começa a ver outras possibilidades. E de repente, quando eu lia um livro para a criança, já falando sobre os paratextos, diversas vezes, de uma forma natural, quando, por exemplo, eu esquecia de falar o nome do autor ou, às vezes, um pouco na pressa, não falava o nome do autor ou do ilustrador, a criança me cobrava: "- Professora, quem é o ilustrador? "

> "-Quem é o autor dessa história? "
> E aí passaram a ver a capa, contracapa, inclusive tem relatos e, que eu mostrei em reunião de pais, as crianças fazendo a leitura da capa, da contracapa e nomeando, por que as vezes a gente acha que a criança não vai ser capaz... Ah é um termo, por exemplo, frontispício, é um termo muito difícil para a criança, mas eu tinha um aluno que falava frontispício. Então é preciso acreditar e saber que é possível!
> Keli: Eu percebi com o passar daquele ano letivo, que as crianças aprenderam a ler sem precisar de atividades mecânicas, na verdade os alunos, alguns já saíram alfabetizados do infantil V. Ver essa mudança é muito bom, é muito necessário, é algo assim extraordinário! Porque muitas vezes a gente não acredita nesse tipo de prática, então você faz meio que desconfiando - será que vai dar certo? E quando você vê que dá certo, que as crianças aprendem, que as crianças se desenvolvem. Aí você fala. -Valeu a pena!

Podemos observar nas falas acima a importância de não subestimar a capacidade da criança e procurar levar a ela a cultura mais elaborada, o que há de melhor, contribuindo para a compreensão da realidade, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da linguagem.

Os relatos das professoras demonstram a possibilidade da superação de uma prática alienada com a formação continuada. Foi possível, nesse item, observar transformações ocorridas nas professoras por meio da apropriação do conhecimento, contribuindo para o exercício da capacidade criadora, elaboração de novas atividades e planejamentos intencionais; ou seja, objetivaram-se em suas práticas.

3.3.2 A mudança de concepção e da prática em relação ao livro de imagens

Antes de iniciar a formação das professoras, pude observar a não utilização do livro de imagem devido ao desconhecimento de sua importância para o desenvolvimento das crianças e também por não saberem como utilizá-lo. Esse fato foi comprovado em uma avaliação, quando as questionei sobre a concepção anterior à formação sobre o livro de imagem. Isso pode ser observado no registro das avaliações a seguir:

> Keli: A concepção era de que o livro de imagens era qualquer livro, pois não sabia a diferença entre eles e o uso era aleatório, porque não tinha conhecimento da diferença.
>
> Lene: A concepção do livro de imagens era de dificuldade de interpretação e o uso era evitado, porque eu acreditava que deveria interpretar o pensamento do escritor e tinha que ter um único final e interpretação.
>
> Ana: A minha concepção era muito pobre, o uso em sala de aula era restrito apenas àquilo que eu via, a expressão dos personagens, porque eu só despertava a atenção das crianças para aquilo que eu sabia ver. Quando a gente sabe pouco, a gente ensina pouco.
>
> Leila: A concepção era de leitura difícil e o seu uso era sem propósito, aleatório, porque não chamava muita atenção por ser de leitura difícil.
>
> Lis: A concepção sobre o livro de imagens era outra! Achava que limitava a imaginação e o uso era raro, porque tinha muita insegurança, não queria prejudicar as crianças.
>
> Sara: A concepção sobre o livro de imagens era algo difícil de ser trabalhado, pois eu me imaginava a única em conduzir a história pra não dar muita interpretação e o uso era invalidado, porque me causava ansiedade e preocupação em como

> apresentá-lo às crianças, mesmo sabendo que eles eram capacitados a ler através das imagens, pois em inúmeras vezes, eu dizia às crianças menores, que ainda não conheciam o código da escrita, que observassem as imagens e assim, saber do que se tratava a história.

As falas acima explicitaram a necessidade de formação das professoras em relação ao livro ilustrado, ao livro de imagem, e à superação dessas concepções equivocadas, limitadoras da prática. Após a formação oferecida, em que ocorreu apropriação do conhecimento, houve uma mudança nas práticas delas, demonstrando a importância da formação por meio do experimento didático-formativo para que elas pudessem superar suas limitações, suas inseguranças, sua descrença nas possibilidades dos alunos e, assim, adquirissem condições para promoverem uma educação desenvolvente.

É possível observar que a formação de professores possibilitou o desenvolvimento da consciência, a mudança de olhar e da prática em relação ao uso dos livros. Esse fato foi expresso no relato da professora Lene, a seguir:

> Lene: Vou contar que eu fugia de livros de imagens, eu não gostava de contar para as minhas crianças o livro de imagens, porque eu ficava agoniada, eu via que não tinha fim, não tinha um único fim. E eu relatei isso para a Yaeko e daí, com as formações, depois da formação eu mudei de opinião e vi o quanto é maravilhoso as diversas opiniões, as várias opiniões das crianças, dos adultos mesmo. Porque o que acontecia, eu tinha uma opinião, outra pessoa tinha outra opinião, eu achava que não sabia interpretar o livro, então eu fugia, depois que vi a

> beleza de cada um ter a sua opinião, passei a amar o livro de imagem e ver a beleza nisso, antes eu não tinha esse olhar...

Após a formação das professoras foi realizada uma avaliação sobre a aprendizagem dos conteúdos referentes ao livro de imagem com o objetivo de verificar mudanças ocorridas nas práticas.

Os registros a seguir apresentam mudanças nas concepções e nas práticas das professoras.

> Keli: [Hoje penso que] o livro de imagens é fundamental, porque ele nos ensina a "ver" o mundo, apura o nosso olhar para detalhes das imagens, mensagem, a intencionalidade do autor e ilustrador ao escrever um livro.
> Lene: [Hoje penso que] o livro de imagens é uma excelente forma de se trabalhar, porque desenvolve o pensamento e a linguagem oral dos alunos, além de nós educadores, conhecermos melhor as crianças sem invadirmos seus espaços.
> Ana: [Hoje eu penso que] o livro de imagens tem uma imensa riqueza e que através dele a criança, com a intervenção do professor, pode se tornar muito observadora, porque o professor mostra a intenção do autor quanto a luz (dia ou noite), perto, longe, maior, menor (como no quarto da menina que não queria dormir...) pegadas no chão... chuva caindo... Faz com que a criança perceba sem falar por ela.
> Leila: [Hoje penso que] o livro de imagens é de extrema importância assim como os outros, porque a criança desenvolverá seu pensamento ao fazer a sua leitura.
> Lis: [Hoje penso que] é muito rico, porque amplia a imaginação, o processo criador das crianças enriquece.
> Sara: [Hoje penso que] o livro de imagens é uma grande oportunidade em desenvolver o pensamento das crianças, porque através das análises pessoais, de cada um, eles vão

> fazendo conexões e inferências e tudo isso traz interpretações muito enriquecedoras ao seu psiquismo.

Nas falas acima, observo a contribuição do conteúdo sobre a linguagem visual, possibilitando o desenvolvimento da percepção, o surgimento de um olhar mais aguçado sobre a realidade, sobre os livros e a realização de muitas inferências sobre as intenções dos autores em suas obras. Houve mudança de concepção de educação com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, valorizando a intervenção intencional do professor. Também compreenderam bem a ideia de que a aquisição do conhecimento não é natural; é necessária a mediação do outro. Verifiquei ainda o surgimento da conscientização da importância da leitura de imagens para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, como o pensamento, a linguagem, a imaginação, promotoras do desenvolvimento da capacidade criadora.

Os relatos e as avaliações das professoras, neste item, ratificam a importância da formação continuada e da apropriação do conhecimento para a ocorrência de mudanças nas concepções e nas práticas das professoras em relação ao livro de imagem.

3.3.3 Mudança na dimensão subjetiva do professor

As práticas autoritárias das escolas tradicionais, conforme citado em capítulos anteriores, formam professores com sentimento de incapacidade, inseguros nas diversas linguagens como o desenho, a pintura, a escrita e a oralidade.

A concepção autoritária castra a expressão do desejo do educando e do educador "quando defende a passividade, a

homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento, faz do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham. Educa para a morte, pois o desejo e a criação foram soterrados" (FREIRE, 1997, p. 8). Nesse sentido, a autora define o autoritarismo como uma paixão triste, geradora de medo, fantasia, desesperança, amargura, baixa autoestima e incapacidade.

Quando isso ocorre com o professor, a apropriação do conhecimento é condição essencial para reverter essa situação. Ao ter acesso ao conhecimento e tomar consciência de sua história, descobrindo a origem dos fatos, o porquê de seu medo e insegurança, poderá iniciar o processo de mudança.

As falas das professoras abaixo demonstram mudanças em suas práticas, em seus pensamentos, em decorrência da apropriação do conhecimento, melhorando a autoestima e gerando a necessidade de estudar mais. As professoras Keli e Lis expressam esse fato a seguir:

> Keli: [...] eu me senti uma artista após a escrita do livro, porque ver o trabalho final e compartilhar essa experiência me trouxe muita satisfação.
>
> Lis: Então, nossa trajetória foi uma aventura, para mim eu cansei de falar isso, que você elevou minha autoestima, quanto mais a gente estudava, mais a gente queria, mais a gente via que não sabia e tinha vontade de aprender, [...] a gente saía da ATPC com a cabeça fervilhando de ideias, cansada, porque desde às 6 horas da manhã acordada, mas feliz e com as energias renovadas.

A apropriação do conhecimento também provocou mudanças no comportamento, na valorização da atividade de estudo

como fundamental à obtenção dos conteúdos teóricos e ao crescimento pessoal, como foi expresso na fala das professoras a seguir.

> Leila: Hoje eu vejo assim, a doida das lives, porque não posso ouvir falar de uma live de literatura, que eu já estou participando e isso é muito bom, é bom para o nosso crescimento, para a nossa aprendizagem. [...]E hoje eu vejo como é claro esse conteúdo.
> Lis: Concluo que estudar não tem fim. É bom, enriquece a alma e o coração. Minha autoestima melhorou muito.
> Ana: Percebo que a minha prática é totalmente outra e não poderia ser diferente, porque o estudo tem que nos modificar. Percebi em meus alunos o desejo de ouvir histórias. E quando eu encontrava um livro de imagens interessante, não via a hora de chegar na ATPC para contar para as colegas.

Propor às professoras o desafio de entrar em atividade, visando a desenvolver a capacidade criadora, contribuiu também na dimensão subjetiva, pois passaram a se sentir capazes de imaginar e de criar suas produções. Isso pode ser observado nas falas das professoras a seguir:

> Keli: Ser "autor" de nossa própria vivência, nos valorizar enquanto ser histórico cultural e também que somos capazes de produzir, construir, ilustrar tudo que quisermos. Todos esses "novos conhecimentos" refletiram na minha prática, pois me fizeram pensar, refletir, mudar [...]
> Lene: Foi interessante saber todo o conteúdo, porque a partir dele (sintaxe visual) e das vivências, noto que somos autoras e capazes.

> Lis: A grande aprendizagem foi perceber que é possível criar e gostar da criação. [...] vimos que temos a capacidade de criar, imaginar.

Na fala da professora Lene observo, além da superação do sentimento de incapacidade, a valorização do conhecimento que possibilita a tomada de consciência sobre a necessidade de estudo, de referências, de formação para ocorrer mudanças de fato, bem como a importância do outro nesse processo.

> Lene: Então hoje eu vejo assim, que do mesmo jeito que eu me achava incapaz e que eu fui capaz de realizar, depois de estudos, vi que qualquer pessoa pode fazer, qualquer ser humano pode realizar o que quer que seja. Então hoje eu confio muito! Só que para isso acontecer é preciso de boas referências, é preciso se debruçar, é preciso levar o melhor para o outro, assim como nós recebemos o melhor também.

O conteúdo, ao fazer sentido para o professor, torna-se órgão de sua individualidade. Desse modo, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em tornar os conteúdos e os conhecimentos órgãos de sua individualidade. Não bastará a assimilação do significado do tema dado, seja teórico ou prático; é preciso produzir na pessoa uma relação adequada com respeito ao conteúdo estudado. Assim, os conhecimentos adquiridos serão conhecimentos vivos e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

A professora Keli expressa esse fato por meio do seu relato no qual o conteúdo desenvolvido no experimento didático-formativo tornou-se órgão de sua individualidade, proporcionando inclusive satisfação pessoal.

> Keli: Então eu trouxe a arte literária para a minha vida, enquanto pessoa e eu acredito que a minha formação foi [...] uma transformação muito boa! Porque na verdade, no começo a gente, muitas vezes, fica com medo e não acredita na teoria e, quando você coloca a teoria na prática e você vê que dá certo. Nem você acredita que você foi capaz de fazer determinadas coisas.
> [...] Você sabe porque está fazendo aquilo e porque você não dá uma letra solta, descontextualizada, sabe porque você não dá um desenho pronto para criança copiar, pintar ou preencher... Isso é muito bom!

Desse modo, quando um conteúdo se torna órgão da individualidade, ele passa a contagiar a vida do professor, suas percepções, seus interesses e o seu comportamento. Isso pode ser observado no relato da professora Leila:

> Leila: Hoje aqui em casa eu, como assídua da biblioteca da escola, em retirar livros, eu também passei, depois dessa experiência de formação em ATPC, a adquirir livros também aqui em casa, compro livros para mim e para os meus filhos. Eu tenho dois filhos, um de 1 ano e 8 meses e outro de 6 anos. E eu fico muito feliz por ver como eles estão encantados pela literatura, como eles estão apaixonados por esse universo literário. E além de estar sempre incentivando eles na leitura, eu também procuro, sempre que tenho um tempinho, quando

> não estou numa *live*, eu estou realizando a leitura de algum livro, isso é gratificante e eu agradeço.

Com a apropriação do conhecimento, o professor passa a compreender a sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos, dos problemas. Desse modo, terá melhores condições de buscar e obter as respostas para suas dificuldades em seu dia a dia. Nesse processo de apropriação, o professor se transformará tanto na dimensão objetiva como na subjetiva, pois aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudará seu pensamento, sua forma de agir, de ver, superando certas convicções, apropriando-se de novos conceitos e terá condições de promover mudanças no outro, em suas crianças.

As mudanças ocorridas nas práticas são percebidas pelas próprias professoras e foram expressas nas avaliações, conforme o registro a seguir:

> Lene: Percebo que minha prática nunca mais será a mesma, porque agora atuo com mais confiança e permito e conduzo com segurança as diversas opiniões que possam surgir, sem a obrigatoriedade de um único final esperado para a história.
> Leila: Percebo que a minha prática tem sido mais cuidadosa em relação à pesquisa e leitura anterior, porque é preciso analisar a qualidade da obra e proporcionar prazer na leitura.
> Sara: Percebo que a minha prática ficou mais aprimorada e com o olhar mais atento para o que é de fato literatura, porque o conhecimento nos faz mudar as práticas pedagógicas.

Com a apropriação do conhecimento no decorrer da formação, foi possível observar a prática do professor mais segura e

tranquila, contribuindo para mudanças na dimensão subjetiva; encontrou sentido em sua profissão e passou a gostar mais da sua prática. Esse fato foi expresso na fala da professora Lis:

> Lis: Percebo que a minha prática é tranquila, até gosto muito mais, porque tenho o conhecimento.

3.3.4 Valorização da formação continuada pelo professor

O desenvolvimento da criança em relação à arte literária, envolvendo leitura, compreensão e produção autoral, dependerá das propostas de ações dos professores e da elaboração de planos intencionais para a promoção desse desenvolvimento.

Desse modo, é fundamental compreender a função da escola como espaço privilegiado para a aquisição do conhecimento cultural e ter consciência da importância de seu papel, enquanto professor ou professora, na promoção do desenvolvimento humano. É fundamental, para tanto, o professor estar inserido no processo de formação continuada para que tenha melhores condições de encontrar soluções para suas dificuldades diárias e exercer práticas mais apropriadas para promover o desenvolvimento das crianças.

Ao lembrar dos resultados da formação em cursos, que eu oferecia na função de coordenadora de área de Educação Infantil, e depois, na função de diretora, com a formação continuada na escola, pude perceber que as professoras, ao terem um acompanhamento diário da diretora, possuem melhores condições de esclarecer suas dúvidas, de superar os problemas surgidos em suas práticas diárias e de elaborar ações mais apropriadas para suas crianças. A partir da fala

da professora Keli, que fez um dos meus cursos e, anos depois, foi trabalhar na escola onde eu era diretora, confirma essa hipótese.

> Prof.ª Keli: [...] quando eu não tinha conhecimento da teoria e eu fiz o curso da Yaeko, (em 2010), aí eu comecei a estudar e eu não entendi ao certo por que eu não podia trabalhar com as letras soltas. Qual era o sentido de trabalhar o desenho todos os dias, então tudo aquilo para mim era muito difícil de entender. E aí quando eu fui buscar com a minha diretora da época, de outra escola, ela também não soube me explicar e me disse que eu estava no caminho certo, e eu dava letras soltas para as crianças, números sem uma contextualização, sem uma função social, então eu lia uma coisa na proposta e eu fazia outra, então aquilo foi me deixando bem incomodada, em como trabalhar. E hoje eu vejo o sentido e o significado do desenho e das letras, a importância de cada um.

A professora Keli havia feito o curso de desenho e, quando começou a estudar, várias dúvidas surgiram que não puderam ser esclarecidas na época, porque o curso havia terminado e sua diretora desconhecia o conteúdo. Ela só teve a oportunidade de esclarecer tais dúvidas ao se transferir para a escola onde eu estava como diretora, devido a possibilidade do acompanhamento diário. Portanto, a formação na escola, em horário de ATPC, pode ter um resultado melhor para as mudanças nas práticas se o diretor também tiver uma formação consistente em relação aos conteúdos da Educação Infantil.

A professora, ao perceber o desenvolvimento obtido com a formação e a possibilidade de promover o desenvolvimento em suas crianças, passa a valorizar a formação continuada na escola em

horário de ATPC, o que pode ser observado na fala das professoras Ana e Sara, a seguir:

> Ana: Concluo que a formação continuada em ATPC é fundamental para o professor poder vivenciar a teoria na prática, faz toda a diferença, agora esse conteúdo tem sentido e significado.
> Sara: Concluo que foi muito importante e enriquecedor ter me apropriado de novos conhecimentos que fazem mudar as nossas práticas, onde todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem só têm a ganhar.
> É possível observar, além da valorização da formação obtida, o surgimento do sentimento de gratidão pelo compartilhamento do conhecimento e a satisfação em realizar um trabalho de qualidade, conforme a fala da professora Leila:
> Leila: Concluo que é necessário a busca pela formação para ampliação do nosso conhecimento e ter um trabalho de qualidade. Precisamos despertar o encantamento da criança para este mundo da literatura. Este trabalho me deixou extremamente satisfeita e encantada. Obrigada por compartilhar!

A formação proporcionada às professoras trouxe também para a discussão a importância do papel do diretor em oferecer formação na escola, possibilitando condições de trabalho e incentivo às professoras. Essa questão foi expressa na fala das professoras, a seguir:

> Leila:[...] só tenho a agradecer à diretora por ter proporcionado esses momentos, por ter compartilhado esse conhecimento riquíssimo e vejo como é importante, como foi importante para

> ampliar o nosso repertório e como é importante também dar condições de trabalho, incentivar as professoras.
> Ana: Concluo que a nossa escola mudou totalmente sua prática e conseguiu levar isso para as outras escolas, através de encontros realizados pela prefeitura, em trocas de experiência. Isso mostra a importância da formação do professor para o bom desenvolvimento de seus alunos. E, para isso, é imprescindível o olhar do gestor.
> Lene: Então eu vejo que a formação da pessoa, da criança é fundamental. Sempre tem algo a aprender e sempre a gente tem que estar aberta aos desafios. E isso a diretora trouxe para gente - sempre aprender, sempre estar aberto, tem que buscar. Então hoje eu vejo que sou uma profissional melhor, por conta da formação.

A professora Keli levantou outra questão importante nesse processo: a formação oferecida pela gestora à equipe escolar, inclusive aos profissionais de apoio, possibilitando a todos a apropriação dos conhecimentos, criando condições para a compreensão dos conteúdos e das práticas dos professores, tornando as relações de trabalho mais harmônicas.

> Keli: E também incluo aqui, no processo de formação, a mudança das auxiliares e da cuidadora. Porque foi através desse conteúdo que a cuidadora também aprendeu. Então esse aprendizado, esse conteúdo não ficou somente para a professora. Essa formação foi para a equipe escolar e, quando a gestão tem esse olhar para a importância de dar formação à equipe escolar, tudo se torna mais significativo dentro da escola. Então, a cuidadora sabe porque você tem determinadas perguntas naquele contexto. Elas podem trazer isso para a vida delas. E foi exatamente o que aconteceu!

Portanto, ao desenvolver a consciência sobre a importância da formação continuada para o seu próprio desenvolvimento humano, melhorando a sua compreensão da realidade e qualificando suas práticas, o professor supera a resistência inicial e passa a valorizar a formação continuada na escola.

3.3.5 Universidade e escola básica: um encontro possível e necessário

Para a realização de pesquisas, trazendo contribuições ao desenvolvimento das crianças de escolas de ensino básico, creio ser necessário pensar em possibilidades de ajudar o professor a obter melhores condições de atuar em suas práticas de forma consciente. Pois o professor, no exercício de seu trabalho, é o responsável pelo desenvolvimento das crianças.

Após realizar pesquisas e estudos sobre a arte literária em algumas disciplinas do curso de pós-graduação, percebi a necessidade de compartilhar esses conteúdos com as professoras da escola em que estava exercendo a função de diretora, criando condições para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o horário de ATPC tornou-se uma possibilidade para compartilhar os conhecimentos com todas as professoras, com o objetivo de superar práticas equivocadas com a arte literária. Devido a minha condição de diretora, coordenava a formação e realizava o acompanhamento diário do trabalho das professoras, ajudando-as na superação das dificuldades e criando um elo entre a universidade e a escola de Educação Infantil por meio da pesquisa.

A leitura e a análise dos relatos das professoras mostraram-me a importância da escolha do experimento didático-formativo para a geração de dados e para a promoção de mudanças nas participantes. Algumas delas apontaram a questão da relevância de o conhecimento acadêmico chegar até às escolas, como ocorreu com esta pesquisa, envolvendo a formação de professores.

Em seus relatos, as professoras afirmaram a necessidade de formação para o surgimento de mudanças nas práticas das escolas públicas, porque muitas vezes o professor tem o desejo de ter uma prática diferenciada e significativa, mas ele não sabe como fazer. Dessa forma, o conhecimento mais elaborado da universidade é visto por elas como essencial no ambiente da escola pública. Esse pensamento foi expresso no relato da professora Lene:

> Lene: Eu até estava pensando que precisava de uma pesquisa da Universidade, com esse olhar para a escola, porque muitas vezes o profissional, o educador não dá mais para o seu aluno porque ele mesmo não tem... Como que eu ia falar de paratextos, se eu mesma não sabia o que era! ...
> Então hoje, eu me sinto muito, muito feliz mesmo de levar para as crianças de escola pública e saber que muitos professores não sabem o que é e, as minhas crianças já sabem, quem foi meu aluno, saberá. (...). Então é isso...

Em outro relato observo um apelo para o conhecimento da universidade chegar às escolas públicas como condição primordial para ocorrência de mudanças na educação e nas práticas, argumentando que a formação obtida na escola só foi possível porque a diretora, enquanto pesquisadora, teve acesso ao conhecimento acadêmico e compartilhou com as professoras.

> Keli: Porque é um conhecimento que está na universidade e que nós só tivemos acesso a ele por meio da nossa diretora, por meio da formação. Então, também me fez refletir sobre isso. Se na Universidade, tudo que é produzido lá dentro de valor, de certa importância para o nosso desenvolvimento, para o desenvolvimento do professor, esse conhecimento não chega até nós se nós não tivermos alguém lá dentro, então isso foi algo que me fez refletir muito mesmo. Se a gente quer a ponte entre universidade e escola pública, tem que mudar, temos que criar meios para que este conteúdo seja realmente ofertado aos professores da escola pública e, assim, acredito que teremos, tenho certeza absoluta que teremos um futuro bem melhor.

Nos relatos, as professoras concebem o conhecimento acadêmico como mais elaborado, como o melhor, por isso deveria chegar até às escolas. Também afirmaram que o acesso ao conhecimento acadêmico só foi possível pelo fato de a diretora estar na universidade, atribuindo as mudanças em suas práticas a esse fato e aos estudos.

> Lene: [...] é preciso levar o melhor para o outro, assim como nós recebemos o melhor também. E nós recebemos isso, por conta de a diretora estar na universidade estudando e ela confiou na gente, viu que a gente era capaz, acreditou e trouxe esse material, que era completamente desconhecido.
> [...] E hoje eu não me vejo pegando um livro sem ler um pouco do autor, sem saber a linha de pensamento dele, mas não foi num passe de mágica que isso aconteceu, foi muito estudo, muita vontade e muitas dúvidas que a gente tinha, a gente superou com estudo mesmo.

Além de considerarem o conhecimento acadêmico como o mais elaborado, fizeram uma crítica ao conhecimento que não ultrapassa os muros das universidades, chamando-o de conhecimento vazio, que ganha vida apenas quando chega à escola e é colocado em prática.

A apropriação do conhecimento possibilitou à professora Keli tal reflexão e a valorização das pesquisas acadêmicas, do conhecimento científico, manifestando o desejo de acesso a ele e a presença desse conhecimento nas escolas, dando vida às práticas.

> Keli: Acredito em uma ponte entre a universidade e a escola. Se a universidade é o lugar onde é produzido o conhecimento mais elaborado, ele precisa estar na escola. Nós da escola precisamos ter mais acesso a essas produções, precisamos estar juntos lá na sala de aula estudando, trazendo esses conteúdos. Porque o conhecimento da universidade, sem ser aplicado na escola pública, ele é vazio. Ele se torna algo vazio. Mas quando a gente consegue trazer o conhecimento para a escola, ele tem vida! Então não é algo somente produzido, mas é algo possível. E é isso que faz a diferença!

Também foi apontado como fundamental ao desenvolvimento dos professores a formação do diretor e, ao mesmo tempo, a oportunidade de o conhecimento científico chegar até às escolas.

> Keli: "[...] a formação continuada dos professores em ATPC e do diretor, são fundamentais para o nosso desenvolvimento. Essa é uma oportunidade do conhecimento científico, produzido nas universidades, chegar ao chão da escola, sair do papel [...]

Por meio das falas das professoras ficou evidente a necessidade da presença do conhecimento acadêmico nas escolas de ensino básico para possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas e na realidade escolar, de forma geral. Não se trata, todavia, de simplesmente trazer um conteúdo acadêmico e disponibilizá-lo ao professor ou à professora para almejar uma mudança. Porque durante o processo de formação, a partir dos relatos e das avaliações das professoras, constatou-se a existência do conhecimento sobre suas dificuldades, suas limitações na realização de planejamentos, na elaboração das atividades, ou seja, tinham consciência de algumas incoerências e dificuldades nas práticas, mas não sabiam como superá-las. Por não possuírem conhecimento sobre o conteúdo específico das áreas e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, não tinham condições de realizar a articulação entre teoria e prática, evidenciando desse modo a necessidade de criar condições ao professor de se apropriar do conhecimento teórico e articulá-lo à sua prática.

Esta pesquisa, na forma de experimento didático-formativo, de modo cooperativo, possibilitou um vínculo entre a universidade e a escola de Educação Infantil. Todos os envolvidos tiveram a oportunidade de transformar sua dimensão subjetiva e objetiva por meio da articulação teoria e prática, resultando na aquisição de liberdade para a realização de escolhas conscientes e mudanças na realidade escolar.

Enfim, é relevante lembrar, conforme Duarte, (2016, p. 122), que a liberdade é:

> [...] um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela

negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Ao observar as escolas de Educação Infantil, percebo que muitas práticas mecânicas e sem sentido do passado, com ênfase no código escrito e em exercícios de coordenação motora ainda estão muito presentes no contexto atual. Os conteúdos específicos desse segmento como as diversas linguagens não estão sendo valorizados e compreendidos como fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

É importante destacar que a criança, ao se apropriar de diversas linguagens, das linguagens presentes no livro ilustrado por meio de narrativas verbais e visuais, poderá ler, compreender a realidade, ter condições de expressar seus conhecimentos e suas experiências como sujeito autor e, a partir dessas capacidades desenvolvidas, obterá a formação de bases para outras áreas de conhecimento como a própria linguagem escrita.

O papel fundamental da escola é assegurar as condições necessárias para que se desenvolvam nas crianças as funções psíquicas

superiores por meio de uma educação desenvolvente. As funções psíquicas são ferramentas essenciais para que as pessoas sejam, de fato, sujeitos de sua história. Para tanto, é necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos específicos da Educação Infantil e transforme suas práticas.

Por meio das análises, no capítulo anterior, procurei compreender como o processo de apropriação do conhecimento pode transformar a prática do professor da Educação Infantil com o livro ilustrado e, também, pôr em discussão alguns princípios didáticos que podem contribuir para o trabalho com o livro ilustrado, argumentando que é possível promover o desenvolvimento psíquico por meio de um processo de formação.

Desse modo, trago para as considerações finais uma pequena reflexão sobre alguns princípios didáticos que foram se constituindo durante a pesquisa para o trabalho com o livro ilustrado, intencionando ao desenvolvimento da capacidade de leitura e de expressão. Ao pensar sobre tais princípios, pude também obter uma melhor compreensão sobre o processo de apropriação do conhecimento por parte das professoras.

Os princípios didáticos que destaco para o trabalho de formação com o livro ilustrado, são:

Apropriação do conhecimento sobre a arte literária/livro ilustrado.

A apropriação do conhecimento sobre a arte literária é fundamental para possibilitar ao professor e a professora uma melhor compreensão de sua realidade, a origem dos fatos, dos

acontecimentos e dos problemas em relação a sua prática pedagógica. Além disso, por meio do processo de apropriação, o professor transformar-se-á, aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir e obtendo condições de também promover mudanças no outro. Um trabalho com as crianças sobre a arte literária, com o objetivo de desenvolver as funções psíquicas superiores e a capacidade criadora, só é possível se os professores e as professoras acreditarem nessa proposta e apropriarem-se dos conteúdos específicos dessa área. A criança, por sua vez, ao ter acesso às produções literárias e apropriar-se dos conteúdos que possibilitem uma melhor compreensão das narrativas verbais e visuais, terá condições de exercer sua imaginação, seu pensamento, sua expressão e sua atividade criadora, humanizando-se.

Contextualização e ampliação do repertório em relação às produções literárias.

Uma possibilidade para desmistificar a questão dos talentos naturais é a apresentação da história de vida, de formação, do processo criador e do contexto histórico das produções de escritores e ilustradores. A formação dos profissionais conceituados envolve um percurso específico: trabalho, formação na área, percepção de contexto histórico e muito estudo. Isso reforça a concepção da THC, de que é uma questão de apropriação do conhecimento nas relações sociais e não uma questão de "dom". Assim, apresentar o processo criador dos autores, saber como eles elaboram suas narrativas verbais ou visuais, de onde vem sua inspiração, o momento histórico da

produção, o repertório, contribui para a compreensão da relação da imaginação com fatos da realidade. Além disso, é importante destacar que é por meio da apropriação do conhecimento, da ampliação do repertório, do acesso às diferentes produções culturais em arte literária que será possível promover o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Avaliação do nível real de desenvolvimento e a atuação na ZDP.

No processo de formação, ressalto a importância de dialogar com a criança ou com o adulto, pois o diálogo faz com que "o homem participe inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos" (Gege, 2019, p. 29). Assim, o diálogo possibilita conhecer o outro, a criança, suas hipóteses, sua forma de pensar, os conhecimentos que possui; ou seja, permite-nos conhecer o seu nível de desenvolvimento real.

É importante também nesse processo avaliar as produções, verificar o conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada área e só depois solicitar a realização de determinadas ações ou propor novos encaminhamentos. Caso se perceba que a criança ou o adulto não tenha determinado conhecimento, será necessário apresentar o conteúdo, atuando na ZDP para que o mesmo seja apropriado. Lembrando que o bom ensino, segundo a THC, é aquele que incide na ZDP, promovendo o desenvolvimento psíquico do educando.

Compreensão da aprendizagem como processo ativo

Segundo a THC, o processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*, ou seja, para se apropriar dos objetos, que são

produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se desenvolva uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele. Desse modo, ao entrarem em atividade na exploração de materiais, em produções de pinturas ou desenhos com técnicas variadas, o contato com suportes e materiais diferentes, a produção de narrativas verbais e visuais possibilitará a apropriação do conhecimento e a objetivação em produções autorais.

Trabalhar o livro ilustrado com o objetivo de promover o desenvolvimento humano.

A função da escola é promover uma educação intencional para o desenvolvimento integral das crianças. É importante ressaltar que, no processo de formação, o que faz a diferença são as oportunidades, o acesso ao conhecimento e a qualidade da educação ofertada às crianças para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É nesse sentido que concebemos a educação desenvolvente. Nesse processo, o exercício de utilização de signos verbais e visuais, na apreciação e na criação de narrativas com as crianças e com os adultos, contribui para o seu desenvolvimento, pois segundo a THC a apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas e uma vasta apropriação do patrimônio cultural. Assim, o seu uso constitui um traço essencial das formas superiores de conduta humana, permitindo ao ser humano uma relação com o seu entorno mediada pelos signos culturais. Desse modo, o trabalho com o livro ilustrado deve ser

planejado de forma intencional para possibilitar a apropriação de signos e promover o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

Enfim, vários princípios foram levantados no decorrer das análises e acredito que eles possam contribuir no momento do planejamento de uma formação sobre a arte literária, em específico sobre o trabalho com o livro ilustrado na Educação Infantil.

Trago também outra questão para reflexão que, devido a minha condição de pesquisadora e tendo como participantes da pesquisa as professoras da unidade escolar da qual eu era diretora, levou uma professora a formular o seguinte questionamento: será que se você fosse apenas uma pesquisadora de uma universidade e não a diretora da escola, as professoras teriam participado da pesquisa e realizado todas as atividades propostas durante a formação?

Diante dessa questão penso que não tenho como confirmar com certeza como seria os resultados da pesquisa, considerando a hipótese de eu não ser a diretora. Porém, esse questionamento me fez refletir sobre o processo de formação e analisar alguns relatos de professoras sobre os seus sentimentos em relação a participação na pesquisa.

Durante a análise, refleti sobre os procedimentos metodológicos utilizados e percebi que o diálogo com as professoras, o exercício da escuta, da observação, as ações concretas para que houvesse de fato a apropriação do conhecimento, articulando teoria e prática, possibilitou o desenvolvimento da consciência das professoras para que percebessem os novos desafios e a formação como algo importante para seu próprio desenvolvimento; para a mudança do olhar e para a transformação da prática. Por

consequência, ocorreu a valorização da formação e da pesquisa. Uma professora da educação especial, inclusive, ao saber sobre processo de formação que estava acontecendo na escola, solicitou à sua coordenadora a transferência para a nossa unidade escolar a fim de participar da pesquisa e das atividades propostas. Tal fato demonstrou que as professoras desejam obter formação e se dispõem a participar das atividades, de realizar os estudos. Isso pode ser confirmado nas falas a seguir:

> Professora Sara: Eu procurei a minha coordenação de educação especial e disse que eu gostaria de mudar minha sede. E ela até perguntou por quê. Eu falei - Porque a formação aqui está interessante, eu gostaria de participar. A diretora leva o conhecimento e a prática, acho que fica bem interessante, fica vivo e rico a aquisição do novo conhecimento. Além disso, através do processo de retomada, de repetição, faz a gente realmente adquirir o conhecimento. E foi assim, começamos na parte da literatura primeiro, eu pegava o material e ela sempre me passava o conteúdo [...] me dava uma aula a parte, uma formação sobre o que estava acontecendo. E aí quando eu entrei, ela fez aquela repescagem, uma retomada e foi muito incrível!
>
> Professora Lis: A gente gostava de estudar e nunca conseguia terminar no horário os ATPC, a gente sempre ia além, porque estava legal, estava bom, porque você sabia conduzir a formação, é isso que o líder faz, faz o grupo se sentir bem, se sentir seguro, se sentir capaz [...] Você foi um divisor de águas para mim, mostrou que vale a pena a gente estudar, isso é muito importante, abriu uma cortina, bem o mito da caverna!

Também recordei de uma experiência, quando era professora em uma unidade escolar, pela qual tive a oportunidade de

receber uma formação durante seis meses de uma pesquisadora que cursava o doutorado. Lembro que o grupo de professoras se envolveu nos estudos, pois a forma de apresentação dos conteúdos foi por meio de diálogos, articulando teoria e prática, contribuindo para a apropriação. Por consequência, houve uma melhor compreensão das nossas ações, gerando satisfação nas professoras em obter a formação. Dessa forma, as atividades propostas por ela eram realizadas como parte do processo, visando ao nosso desenvolvimento, ou seja, houve o desenvolvimento da nossa consciência sobre a importância da formação e da realização das atividades, pois os conteúdos faziam sentido para nós. E foi com essa formação, oferecida no ambiente escolar por uma pesquisadora, que me conduziu para outros estudos, gerando em mim o desejo e a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a THC e o desenvolvimento humano.

Concluo, assim, reafirmando que a formação e as atividades propostas foram aceitas pelas participantes da pesquisa, no primeiro momento, pela necessidade de obterem formação em horário da ATPC no exercício de suas funções; porém, o envolvimento e a dedicação delas no processo não ocorreu pelo fato de eu ser a diretora da escola, mas porque o conteúdo da formação gerou novos sentidos. Tal fato deveu-se também à estrutura do experimento didático-formativo, aos procedimentos utilizados e ao diálogo frequente. Penso que isso tudo possibilitou o desenvolvimento da consciência sobre a importância da formação, as professoras perceberam a relevância de entrarem em atividade para a apropriação do conhecimento sobre a arte literária, resultando no desejo de desenvolver a capacidade autoral por meio da criação de narrativas

verbais e visuais e, por consequência, promoverem o desenvolvimento das crianças.

Com as análises também procurei argumentar sobre a importância da apropriação dos signos, do desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora. Isso me fez lembrar de um exemplo apresentado pelo educador José Pacheco, de Portugal. Em uma palestra, há alguns anos, ele relatou o ocorrido em um grupo de crianças para quem foi solicitada uma atividade de escrita com o tema 'a Primavera'. Ao final da atividade, após recolher os trabalhos, o professor percebeu uma produção sem nome. Então combinou com as crianças de proferir o texto e, quem fosse o autor da escrita, deveria levantar a mão. Ao iniciar com as palavras "A primavera é a estação das flores...", todas as crianças levantaram a mão, afirmando ser autor do texto. Ao dar sequência à proferição, as crianças permaneceram na hipótese inicial, porque todas as produções estavam semelhantes, ou seja, sem autoria.

Com esse relato percebi como os modelos estereotipados ocorrem não só em desenhos de árvores, casas, pessoas etc., mas também na linguagem escrita, limitando a expressão e o desenvolvimento psíquico das crianças e dos adultos.

Desse modo, afirmo que a prática de cópia de modelos prontos não traz contribuições ao uso da escrita como linguagem e ao exercício da atividade criadora. Creio ser válida essa compreensão a qualquer forma de linguagem, apontando a urgência da extinção de práticas sem sentido; não só na Educação Infantil, mas também nos demais segmentos educacionais. É preciso criar condições para a constituição do sujeito autor. Essas reflexões também justificam as minhas ações na formação de professores e a preocupação com a

promoção do desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora. É uma tentativa de desenvolver a consciência dos educadores sobre a importância, para o psiquismo, da formação do ser humano em sua integralidade.

A consciência, enquanto relação com o mundo, revela-se no campo psicológico como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que eles adquirem para o homem. O que caracteriza o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa (LEONTIEV, 1978).

Assim, o processo vivenciado pelas professoras, intencionando à formação para a autoria de narrativas verbais e visuais, para a mudança de suas práticas até a materialização do livro ilustrado, evidenciou a necessidade do desenvolvimento da consciência para a superação do sentimento de incapacidade, demonstrando que todos são capazes. Os conteúdos trabalhados e a importância da autoria adquiriram novos sentidos para as professoras. Isso foi algo marcante, observado também nas avaliações e nos relatos, como expresso na fala das professoras a seguir:

> Keli: (Neste ano o que mais marcou na ATPC). Ser "autor" de nossa própria vivência, nos valorizar enquanto ser histórico cultural e também que somos capazes de produzir, construir, ilustrar tudo que quisermos.
> Sara: (O mais significativo foi). Qualquer pessoa pode ser um artista e ela, para chegar à arte finalizada, vai passar por um processo criador, rascunhos, esboços, até chegar ao seu produto final[...]. E se apropriando de técnicas que possam expressar sua ideia ou sentimento.

> Lene: (Relato). Então, hoje eu vejo assim, que do mesmo jeito que eu me achava incapaz e que eu fui capaz de realizar, depois dos estudos, qualquer pessoa pode fazer, qualquer ser humano pode realizar o que quer que seja. Então, hoje eu confio muito!

A proposta de formação para a autoria a partir do livro ilustrado, conforme discutido em capítulos anteriores, buscou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a imaginação e a capacidade criadora, ou seja, "a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras" (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

É frequente as pessoas pensarem sobre a inexistência de criação na vida de uma pessoa comum, mas esse ponto de vista, segundo Vigotski, (2009, p. 15) é incorreto e o autor cita uma analogia: "a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso".

Segundo o autor, a criação não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte onde o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho se comparado às grandes invenções. Desse modo,

> Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VIGOTSKI, 2009, p. 16)

O desenvolvimento universal da personalidade exige que todo homem seja, de certa maneira, um homem-artista, isto é, um homem situado numa atitude criadora diante das coisas e do mundo (VAZQUEZ, 1978).

Ao concluir essas considerações finais e pensando sobre todo o percurso da pesquisa até a objetivação deste trabalho, pude também visualizar o motivo que me mantém no caminho da pesquisa e da formação: a constatação da possibilidade de mudança na realidade subjetiva e objetiva das pessoas envolvidas na educação das crianças, por meio da apropriação do conhecimento.

É muito provável que eu nem veja essa realidade transformada de forma ampla, uma vez que tudo em relação à educação é historicamente muito moroso. Ainda assim, são esses desejos e sonhos que me colocam em movimento e alimentam a minha convicção de que podemos fazer parte da história como sujeitos ativos nos espaços onde atuamos. Ainda que não sejam grandes esses espaços, mas em nossas relações com o outro, em formações, em cursos, no trabalho, em grupos de estudos, por meio das trocas verbais entre "Eu e o Outro e o Outro e Eu", sempre será possível contagiar ou afetar outros parceiros com esse desejo de busca e criação de novos caminhos para a educação. Assim será possível prosseguir "esperançando" e lutando por uma realidade mais justa para todos.

Espero que este trabalho possa inspirar os professores na busca pela mudança de sua realidade, pela emancipação; que busquem ser artistas e autores de suas práticas; que consigam atuar de forma solidária pela coletividade, pelo bem comum no sentido

contrário à lógica do capital, que gera a competição entre as pessoas, o individualismo, a intolerância e a desumanização.

Desse modo, me inspiro nas palavras do professor Dagoberto Buim Arena, em um encontro virtual (Aula pública[6]: Alfabetização Humanizadora, NAHum, UNISUL, 15 de abril de 2021): Nesse sistema, pessoas como nós caminhamos pela marginal, assim como muitas pessoas anônimas caminharam e, que durante a sua história de vida, fizeram a diferença na educação. É essa história não contada, o submundo da alfabetização dos trabalhadores, que devemos contar... Espero continuar a caminhada nessa margem, à margem esquerda, seguindo os passos desses grandes educadores, que foram mais do que educadores, eles foram militantes, como Freinet e Paulo Freire, porque é com militância que se faz alfabetização humanizadora.

É essa, enfim, a história escrita pela marginal que faz sentido para mim e é por meio dela que desejo escrever a minha história. E escolho um excerto da poesia de Bráulio Bessa (2018, p. 186) para concluir o meu pensamento:

> Há quem diga que é bobagem,
> Que é loucura imaginar.
> Mas não perco a esperança,
> É imaginando a mudança,
> Que se começa a mudar!

[6]https://www.youtube.com/watch?v=d8Z9ctFpWUg&ab_channel=NAHum-N%C3%BAcleodeAlfabetiza%C3%A7%C3%A3oHumanizadora
(acesso 22 de maio de 2021)

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da literatura infantil. 2011. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ABRANTES, A.A. Arte literária. In PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 539-561.

ALTÉS, M. **Não!** Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Escarlate, 2013.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 325-350)

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R.J. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.

AUGUSTO, S. de O. **Ver depois de olhar***:* a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BANYAI, I. **Zoom.** Tradução Gilda de Aquino. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BAZZO, J, L. dos S. Literatura e infância*:* fruição ou pretexto? In: DEBUS, E, JULIANO, D.B, BORTOLOTTO, N, (org.) **Literatura infantil e juvenil***:* do literário a outras manifestações estéticas, Tubarão: Copiart Unissul, 2016. p. 109-122.

BESSA, B. **A poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

BOYER, C. **Auau, miau, piu-piu.** Tradução Marta Kawano. São Paulo: Berlends editores ltda, 2010.

BRASIL. **Lei nº13.278**, de 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRENMAN, I. e KARSTEN, G. **Vó, para de fotografar!** São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.

BRENMAN, I.; CANTONE, A. L. **Pai, não fui eu!** São Paulo: All Books, 2013.

BROWNE, A. **Vozes do parque**. Tradução Clarice Duque Estras. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

CABRAL, G. de, A. C. **A Arquitetônica do ato de ilustrar de Rui de Oliveira**: contribuições dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor literário. Dissertação (mestrado em Educação), 2021, 330 p. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filhos. Marília, 2021.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2017.

DONALDSON, J.; SCHEFFLER, A. **O Grúfalo**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1999.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3º ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo; Martins Fontes, 2015.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histório-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERNANDES, M.J.S. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. In. MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. DE L. (Orgs). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. (p.111-121)

FERRERO MAR. **O que não viu Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Geruza Zelnys. São Paulo: Movpalavras, 2015.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FRANCO, B.; LOLLO, J.C. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman e David Polonsky. Tradução Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2021.

FREIRE, M. W. O sentido dramático da aprendizagem. In: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M.C. **Avaliação e planejamento:** a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática*:* o experimento didático formativo. In: **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste**: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

GÉRARD, G. **Paratextos editoriais**. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editoria, 2009.

GIROTTO, C. G. G. S. Práticas de leitura na infância: desatando nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J., (orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTO, C.G.G.S. e SOUZA, R. N. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. Organizadoras. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas-SP. Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

GONÇALVES, T. Contação de histórias. **Revista Vida Simples** nº208/2019. p.44-49.

GONZAGA, M. M. É um livro – imagem, narrativa e estratégias de leitura**.** In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs). **Práticas Pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017. p. 141-151.

GRAMSCI, A. **O rato da montanha**. Tradução Luis Sérgio Henriques. São Paulo: Boitatá, 2019.

GRIBEL, C.; ORLANDO. **Não vou dormir**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2013.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** procurando outras leituras com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtim. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso- GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtim, São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HIRATSUKA, L. **A visita**. São Paulo: Farol Literário, 2012

HIRATSUKA, L. **O caminhão**. São Paulo: Cortez, 2017.

HIRATSUKA, L. **Orie.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAKUBINSKIJ, Lev Petrovic. **Sobre a fala dialogal**. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. (tradução). São Paulo: Parábola, 2015.

KING, S. M. **Ana, Guto e o Gato Dançarinho.** Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2004.

KING, S. M. **Você.** Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2011.

LACHENMEYER, N. **Bicos Quebrados**. Tradução Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2003.

LEGEAY, C. **Para que serve um livro?** Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-84.

LEROY, C. K. **Surrealismo.** Tradução João Bernardo P. Boléo. Lisboa-PT: Taschen, 2010.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, 2º semestre de 2004, p. 5-24.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais:** tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem,**

desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p.143-189.

MACHADO, A.; MELLO, R. **Que bicho será que botou o ovo?** Rio de Janeiro: Edigraf Participações, 2013.

MACHADO, J. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Edigraf Ltda, 2013.
MANGUEL, A. **Lendo imagens**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L.M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In. BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 131-151.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotiskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In. MENDONÇA, S.G de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012, p. 449-474.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese [Livre-Docente] Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D., (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, M. C. et al. **Didática do ensino de arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2010.
MARTINS, M. C. Sobre a observação. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MELLO, R. **O gato Viriato**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, S. A., MELLO, S.A. (orgs) **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J., (orgs). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2016.

MELLO, S.A. **Linguagens Infantis***:* outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S.A. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. 170 (Org.). **Educação e humanização***:* as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: In. MENDONÇA, S.G de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012, p. 475-486.

MIOTELLO V, MOURA, M. I. DE: Pensando questões sobre alteridade e a identidade. In: GEGe, **Palavras e contrapalavras**: circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MORICONI, R. **Dia de Sol.** São Paulo: Frase e Efeito, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNHOZ, M. R. de C.; GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. A arte e a literatura literária: contribuições para a formação humana em Luckács. In: GIROTTO, C. G. G.; FRANCO, S.A.P; SILVA, G. F. (Orgs). **Formação de leitores e a educação estética***:* arte e literatura. Curitiba: CRV, 2019.

MUTH, J. J. **As três perguntas**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado***:* palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, N. R. de. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. (Orgs). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis –RJ: Vozes; São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

OLIVEIRA, R. de. **Pelos Jardins Boboli**. Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, R. de. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

PASQULINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. In PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-58.

PASQULINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69-100.

PASQULINI, J. C. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N.

(Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-149.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L.M. **A Educação Infantil em busca de identidade:** análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEIXOTO, M.I.H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PINKNEY, J. **O leão e o camundongo**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Matins Fontes, 2011.

PORTIS, A. **Não é uma caixa.** Tradução de Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

PRESTES, Z; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. T.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PRIETO, H.; ROSEMFFET, G. A. **Pedro e o lobo**. Da ópera de Sergei Prokofiev; adaptado por Heloísa Prieto. São Paulo: Ática, 2007.

PRIETO, M.N.; LIMA, E.A. de. O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro "A casa sonolenta". In. SOUZA, R.J. GIROTTO, C.G.G.S. (Orgs). **Práticas Pedagógicas com textos literários:** estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 189-202.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, V. (organizadores). **Fundamentos Psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**.Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

QUEIRÓS, B.C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

ROCHA, R. **O barbeiro de Sevilha**. São Paulo: Callis, 1998.

RODARI, G. (Tradução: Antônio Negrini.) **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, S. M. P. et al. Artes visuais. In. PASQULINI, J.C.; TSUHAKO, Y.N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP.** 1. Ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 443-503.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. In. LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V., (Orgs.). **Ensino desenvolvimental:** antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (p. 123-130)

RUEDA, C. **A linha**. Tradução: Ana Mortara. São Paulo: Núcleo Edições, 2018.

RUEDA, C. **A vida Selvagem**: diário de uma aventura. Barueri-SP: Editora Pensarte, 2013.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, K. A. A. M. Paratextos, narrativa e ilustrações: detalhes que fazem a diferença**.** In: SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão-SC: Ed. Copiart, 2017, p. 53-72.

SILVA, V. P. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador. In. MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. DE L. (Orgs.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. (p.83-110).

SILVERSTEIN, S. **A parte que me falta**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SMITH, L. **É um livro.** Tradução de Júlia M. Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

SOUZA, R. J., GIROTTO, C. G. G. S. (Orgs). **Práticas pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão: Ed. Copiart, 2017.

SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. da C.S; GIROTTO, C., G. G. S.; ARENA, D.B. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado das letras, 2010.

SPENGLER, M. L. P. **Leitura do livro de imagem**: um passeio de "Ida e Volta" pelo livro de Juarez Machado. Dissertação de mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

TAVANO, S.; KONDO, D**. Psssssssssssiu!** São Paulo: Instituto Callis, 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2016.

TSUHAKO, Y. N.; MILLER, S. Pintura a dedo*:* uma possibilidade de trabalho significativo na educação infantil. In: SANTOS, C. R. dos e MELO, E. S. do N. (Orgs). **Políticas Públicas na Educação Brasileira**: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2. Ponta Grossa-PR: Editora Atena, 2019.

VAZ, A., SILVA R. **Fundamentos da Linguagem Visual**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula*:* a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: **Revista Psicologia** USP, 2010ª, p. 681-701.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VILELA, F. **Eu vi!** São Paulo: Escarlate, 2013.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem***:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLTZ, C. **Nada ainda?** São Paulo: Hedra, 2007.

WONG, W. **Princípios de forma e desenho**. 2ª ed. Tradução Alvamar Helena Lamparelli. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

WOOD, A.; WOOD D. **A casa sonolenta**. Tradução de Gisela Maria Padovan. São Paulo. Ática, 1999.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, V. (organizadores). **Ensino desenvolvimental: antologia.**.Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

SOBRE AS AUTORAS

Yaeko Nakadakari Tsuhako

Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista: "Júlio de Mesquita Filho"- Campus de Marília (2022), mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista: "Júlio de Mesquita Filho"- Campus de Marília (2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista: "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Bauru (2008), bacharel em Direito pela Instituição Toledo de Ensino (1992). Foi professora de Educação de Adultos e Jovens por três anos, professora de Educação Infantil em uma escola municipal de Educação Infantil – EMEI, durante vinte anos, exerceu a função de coordenadora de área de Educação Infantil no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais por sete anos e de diretora de Divisão de Acompanhamento de Entidades Parceiras e Escolas Particulares por um ano, na Secretaria Municipal da Educação de Bauru, foi diretora de EMEI por cinco anos. Atualmente participa do grupo de estudos PROLEAO "Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação" e do grupo CEPLII "Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância", dedica-se à formação continuada de professores da Educação Infantil.

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília (1992). Atuou em instituições públicas e particulares: no CEFAM (Centro de Estudo, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e em três universidades como professora de Didática e Supervisora de Estágio, além de coordenadora da Pedagogia e de Avaliação Institucional. Ademais foi professora de EJA (Educação de Jovens e Adultos) por 7 anos, bem como de cursos de Pós-Graduação Latto Sensu, ministrando a disciplina de Didática do Ensino Superior. Desde 2000 é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, junto ao Departamento de Didática. Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação. Participa dos grupos de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural" (Unesp - Marília) e "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (Unesp - Presidente Prudente). Integra, ainda, o grupo de pesquisadores do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil), o grupo PROLEAO "Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação" e o CEPLLI “Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância”.

SOBRE O LIVRO

Catalogação
André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização
Kamilla Gonçalves

Ilustração da capa
Julia Mie Matsuguma e Taisa Iwata

Diagramação e Capa
Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16x23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

Com este livro, buscamos refletir sobre o papel fundamental da escola para assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, pois as funções psíquicas são ferramentas essenciais para que as pessoas sejam, de fato, sujeitos de sua história. Procuramos discorrer sobre a importância do processo de apropriação do conhecimento para a transformação da prática com o livro ilustrado do professor e da professora de Educação Infantil e apresentamos alguns princípios didáticos para o trabalho com o livro ilustrado, demonstrando que é possível promover o desenvolvimento da consciência, da imaginação e da capacidade criadora por meio do processo de formação. Desejamos que este livro possa inspirar os professores na busca pela mudança de sua realidade, tornando-se autores de suas práticas em defesa da coletividade, do bem comum, da humanização de nossas crianças, ou seja, em defesa da educação desenvolvente.

ISBN 978-65-5954-430-1